

# **”Där lärde jag mig mycket, och jag ville det!”**

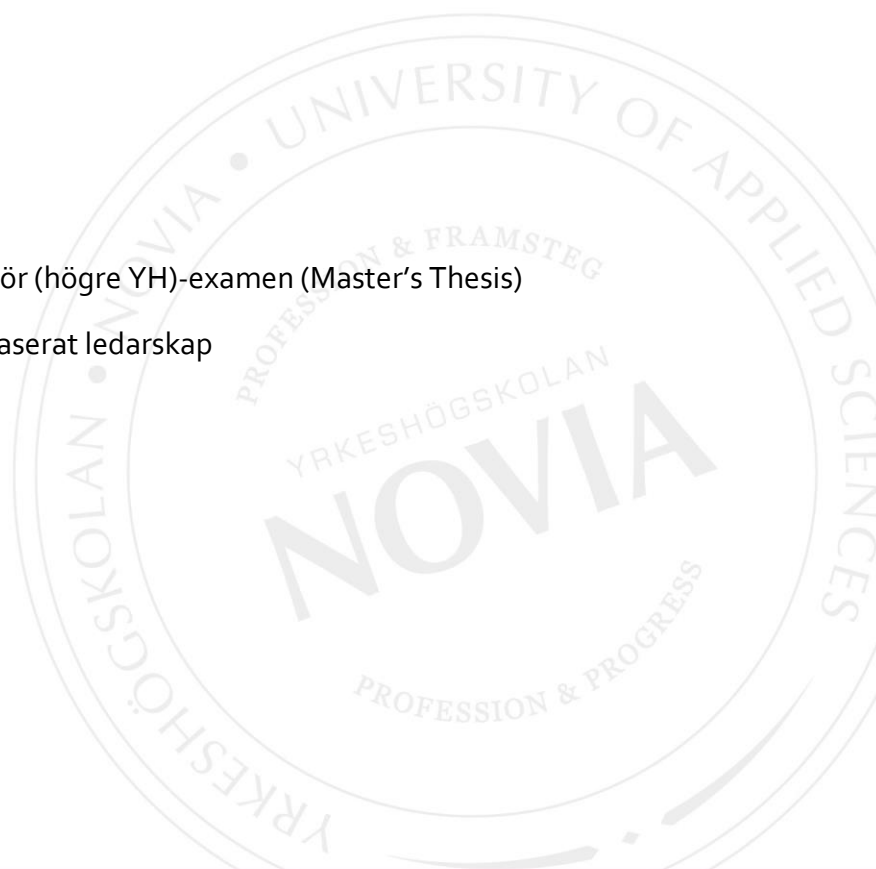
**En studie av pedagogiskt motiverad handledning för lärande och utveckling i yrkesutbildningsreformens brytningsskede**

Rosenblad Niklas

Examensarbete för ingenjör (högre YH)-examen (Master's Thesis)

Utbildningen i teknologibaserat ledarskap

Vasa, 2018





## EXAMENSARBETE

Författare: Niklas Rosenblad  
Utbildning och ort: Teknologibaserat ledarskap, Vasa  
Handledare: Roger Nylund  
Titel: "Där lärde jag mig, och jag ville det" - En studie av pedagogiskt motiverad handledning för lärande och utveckling i yrkesutbildningsreformens brytningsskede

---

Datum: 6.4.2018      Sidantal: 140      Bilagor: 2 (5 s.)

---

### Abstrakt

Det här är en deltagarbaserad kvalitativ studie som handlar om handledning för lärande i yrkesskolreformens brytningsskede. Forskningen är gjord vid Yrkesinstitutet Practicum i Helsingfors. Genom reformen ska skolan på individuell plan möjliggöra lärandet till de kompetenser som stadgas i examensgrunder. Uppnådd kompetens visas i autentisk kontext upp för bedömning genom yrkesprov. Det här ska ske i nära samarbete med arbetslivet.

I den här studien undersöker och diskuterar jag de många möjligheterna till kunskapskonstruktion, som på ett individuellt plan är kantade med olika kulturella utmaningar av en komplex natur. Lärandet sker i olika spänningsfält: det första är att skolans finansiering och vidarelevnad avkräver en effektiv genomströmning och utexaminering. Å det andra ska individen få yrkeskompetens, generell kunskap och kognitiv beredskap för bibehållna förutsättningar till ett livslångt lärande och god samhällsaktivitet. Å det tredje behöver företagen spetsliknande kompetens för sina processer. För att klara målen behöver skolan hög tolkningskänslighet, pedagogisk kompetens och bred branschkunskap. Vad det här egentligen innebär är en fråga som förpliktar till reflektion. Kan vi riskera falla tillbaka till gamla omtvistade modeller inom en hantverkstradition där mästareläran fortfarande lever stark. Detta står inför starka kritiska argument från forskarhåll. Förväntningarna på handledning vilar tung.

Reformen medför strukturella och fokusbetonade förändringar. Studiens syfte är att skapa bidrag till diskussionen som pågår om *handledningens vidareutveckling inom yrkesutbildningen*. Till denna vill jag bidra med en diskussion om forskningsbaserade argument och modeller samt erfarenheter. I studien problematiserar jag nuläget och belyser handledningens utvecklingskrav utgående från olika problemperspektiv.

För att greppa den mångdimensionella problematiken använder jag mig av ett sociokulturellt perspektiv på lärande och utveckling. Här blir fokus flyttat från *om* och *hur* till *vad* vi lär oss. Medierat av en social praktik individen ingår i sker lärande oberoende avsikt: Kulturen formar möjligheter för lärande och utveckling. Handledningens fokus flyttas bort från momentan och utbudscentrerad handling. I min studie diskuterar och argumenterar jag kring vad den kunde riktas mot och varför.

---

Språk: svenska

Nyckelord: *handledning, lärande, yrkeskunnande, yrkesutbildningsreformen, yrkeskompetens, social praktik, yrkesteorier och praktik i ett sociokulturellt perspektiv.*

---

## OPINNÄYTETYÖ

Tekijä:	Niklas Rosenblad
Koulutus ja paikkakunta:	Teknologiaosaamisen johtaminen, Vaasa
Ohjaaja(t):	Roger Nylund
Nimike:	”Där lärde jag mig, och jag ville det” - En studie av pedagogiskt motiverad handledning för lärande och utveckling i yrkesutbildningsreformens brytningsskede

---

Päivämäärä: 6.4.2018

Sivumäärä: 140

Liitteet: 2 (5 s.)

---

### Tiivistelmä

Tämä on osallistujapohjainen kvalitatiivinen tutkimus, joka käsittelee ohjausta ammatillisen koulutuksen reformin voimaantulovaiheessa. Tutkimus tehdään ammattiopisto Praktikumilla Helsingissä. Reformin myötä koulun on yksilöllisesti mahdollistettava tutkintoperusteisiin kirjattua oppimista. Hankittu osaaminen arvioidaan osaamisen näytöissä. Tämä tapahtuu autenttisisessa kontekstissa, läheisessä yhteistyössä työelämän kanssa.

Tässä tutkielmassa keskustelen siitä, miten tietämyksen hankkimisen mahdollisuudet ovat moninaiset. Yksilötasolla tämä reunustaa erilaiset kulttuuriset haasteet ja moninaisuudet. Oppiminen ammattiin tapahtuu eri jännitysalueilla: Ensimmäisenä, koulutuksen rahoituksen kannalta tarvitaan tehokasta suoritustasoa ja valmistumista. Toisena, yksilö saa samanaikaisesti ammattitaidon, yleisen tietämyksen ja kognitiivisen valmiuden ylläpitää elinikäisen oppimisen ehtoja ja hyvää sosiaalista toimintaa. Kolmantena, yrityksessä tarvitaan taianomaisia taitoja valmistusprosesseihin. Tavoitteiden saavuttamiseksi koulussa tarvitaan suurta tulkintataittoa, ohjaustaitoa ja laajaa alan tietämystä. Se, mitä tämä todella tarkoittaa, on ensisijaisesti pohdittava reflektion kautta. Vanha kiistelty mestari-kisällimalli, joka yhä elää vahvana perinteisillä käsityöaloilla, tulee ehkä elvytetyiksi. Vaikkakin tämä on eri tutkimuksissa kritisoitu. Vaade kehittyneen kokonaisvaltaiseen ohjaukseen nojaa voimakkaana.

Uudistukseen liittyy sekä rakenteellisia että sisällöllisiä kohdistusmuutoksia. Tutkielman tarkoitus on osallistua keskusteluun, joka edeltää ja edistää ammatillisen koulutuksen ohjaukikäytänteitä koulussa ja työelämässä. Tutkielmassa ongelmallistan nykytilanteen ja valaisen ohjauksen kehitysvaateet eri lähtökohtien pohjalta.

Moniulotteisen ongelman lähestymistavaksi, olen valinnut sosiokulttuurinen näkökulma oppimiseen ja kehitykseen. Tässä painopiste siirtyy pois kysymyksistä *mistä* ja *miten* opimme, siihen, että *mitä* opitaan. Osallistumalla sosiaaliseen käytäntöön yksilö oppii tarkoitusta riippumatta aina: Kulttuuri määrittää oppimisen ja kehityksen mahdollisuudet. Ohjauksen ydin siirretään pois hetkellisestä ja tarjontakeskeisestä toiminnasta. Tutkimuksessani keskustelen siitä, mihin se voisi kohdistua, ja miksi.

---

Kieli: *ruotsi*

Avainsanat: *ohjaus, oppiminen, ammattitaidot, ammatillisen koulutuksen reformi, sosiaalinen käytäntö, teoria ja käytäntö sosiokulttuurisessa näkökulmassa.*

---

## MASTER'S THESIS

Author: Niklas Rosenblad  
Degree Programme: Technology based leadership, Vaasa  
Supervisor(s): Senior lecturer, Roger Nylund  
Title: "Där lärde jag mig, och jag ville det" - En studie av pedagogiskt motiverad handledning för lärande och utveckling i yrkesutbildningsreformens brytningskede

---

Date: 6.4.2018

Number of pages: 140

Appendices: 2 (5 p.)

---

### Abstract

This is a participant based qualitative study, addressing student guidance for learning at the inception of the Finnish VET-reform. The research is done at Prakticum vocational school in Helsinki. Through the reform, individual learning is to be enabled to achieve such competencies established in the curriculum. Competencies achieved are displayed for assessment in an authentic context. This should be accomplished in close cooperation with working life.

This study is focused on how, at an individual level, the possibilities for knowledge building are many and lined with different cultural challenges of a complex nature. Learning takes place in different fields of contention: Firstly, for the funding of the school, an effective throughput and high graduation rate are required. Secondly, individuals are to gain concurrent professional skills, general knowledge and cognitive preparedness for maintaining the possibilities for lifelong learning and active participation in society. Thirdly, companies need highly skilled workers for their processes. To achieve these goals, the school needs interpretation and educational skills, as well as broad market knowledge. What this really means is a question that requires serious reflection. Can we afford to fall back to old controversial learning models in fields where the master-apprentice tradition still is strong? This already faces criticism from researchers. The expectations on holistic guidance weighs heavily.

The reform results in changes to structure, as well as focus. The aim of the study is to contribute to the discussion concerning the further development of supervision in vocational education. My discussion includes research-based arguments and models, as well as experiences. In the study I problematize the current situation and address the development requirements of the student guidance, based on different problem perspectives.

To address the multidimensional problem, I use a socio-cultural perspective on learning leading to development. Here the focus is moving away from *how* and *if* we learn, towards *what* we learn. Mediated by the social competencies developed by the individual, learning occurs regardless of his/her intentions. The education culture forms the possibilities for learning and development. Focus of the student guidance moves away from momentary and supply based actions. In this study, I discuss what the student guidance could be aimed at and why.

---

Language: *Swedish*

Key words: *guidance, learning, vocational skills, VET-reform, social practice, occupational theory of practice, socio-cultural perspective.*

---

## Förord

Reformarbeten inom projektgrupper och team jag deltagit i på olika håll de senaste två läsåren har en sak gemensamt. De omges av en samtidig förväntan och förtvivlan. De präglas av ett hopp om att en skol- och arbetsplatsbaserad handledningen ska bli någonting nytt, individuellt anpassat och bättre. Ord som *kundorienterat*, *effektivt*, *individuellt anpassat*, *mottagarorienterat*, *fokus på kunden*, vilar tungt och inger både förhoppning och irritation. Onämnt eller lämnat till en förmåga av indirekt förståelse har blivit *holistiskt* och *övergripande* samt en liten detalj – *hur*? Förhoppningen bärs av dem som ser förändringen äga rum i ljuset av reformen. Men också en samtida oro går att skönja bland dem som ställer sig kritiska till utvecklingen och främst ser den som ett hot och en förändring till det sämre. En sak som haft en väldigt lamslagande effekt är den minskade finansieringen av yrkesutbildningen som föregått reformen med flera år. Det här har betytt samarbetsförhandlingar med uppsagda kolleger och nerskurna resurser för undervisning och handledning som följd. Det här har gett en bitter eftersmak och en tung start på reformarbetet. Det här är ledsamt eftersom det är fråga om två skilda saker. Jag står i skrivandets stund med foten i båda läger kan jag väl erkänna, även om det lutar mot positiva förhoppningar om det bättre. I min förståelse kastar givetvis element som starkt nedskuren finansiering och resursbrist långa skuggor. Det här medför en naturlig rädsla för hur allt detta ska gå att förverkliga. Detta, i relation till omtanke för studerande som lärande individer, ofta i en känslig ålder, är en av mina starkaste incitament till genomförandet av den här studien och skrivandet av den rapporten. Ibland känns det som jag befinner mig i mitten av ett stort utbildningsmässigt men också mänskligt experiment – som just därför skrämmer både mig och säkert många lärarkolleger.

Studien har präglats av ett för mig ganska massivt arbete som ibland känts jobbigt, och samtidigt väldigt fängslande. Ibland har det nästan känts som en viss sorts passion och ibland som en envis, till och med lite destruktiv kraft som strävar mot att göra allting svårt, problematiskt och vidlyftigt och inviger till en känsla att förloras i djupt strömmande vatten. Till mina närmaste kolleger kanske jag här närmast försöker be om ursäkt. Den omedelbara, vardagliga och stundvis synnerligen hektiska närheten till forskningsområdet har på olika sätt gjort den här studien till nästan en livsstil under nästan två läsår. Arbetet med denna har skett parallellt med undervisning, handledning och arbete med mitt företag. Så i olika avseenden får jag väl konstatera resultatet av den här studien som en kombination till vad jag klarat av, hunnit med, lyckats förstå, i tillräckligt stor omfattning lyckats distansera mig

till – och slutligen under hösten 2017 och våren 2018 – förmått mig skriva ner och dokumentera.

Jag vill först rikta ett varmt tack till lektor Roger Nylund, min handledare vid TL i Vasa. Att skriva en hermeneutisk master-avhandling som handlar om pedagogisk handledning i ett tekniskt ledarskapsprogram har inte bemötts utan kritik. Roger har försvarat mina argument men också varit tillräckligt kritisk i sina kommentarer om min ibland »fullständigt obegripliga» text. Roger har strävat till att få mig att inse värdet att skriva så att också omvärlden förstår vad som menas. Jag vill också nämna min tidigare handledare inom lärarutbildningen på Haaga-Helia ammatillinen opettajakorkeakoulu, överlärare Riitta Larna. Jag började mitt tankearbete för den här studien delvis redan under hennes handledning. Utan henne hade jag kanske inte fastnat i yrkespedagogiken och hittat in i handledningens fascinerande men nog så abstrakta värld. Fast nu känns det emellertid som om jag inte hittar ut. Jag vill också rikta ett tack till Annica Isacson vid Haaga-Helia AOKK TKI. Utan henne skulle det inte för mig kanske ha blivit ett deltagande i Nordic Master 2015 vid Högskolan i Oslo og Akerhus i Norge, som handlade om yrkesutbildningen i ett nordisk komparativt perspektiv. Då hade jag varit många väldigt värdefulla erfarenheter fattigare. Och då hade det nog inte heller blivit en sådan här studie. Jag vill också tacka min arbetsorganisations mottagare av det här arbetet Åsa Krook och alla informanter som ställt upp för den mig i den här studien. Utan er hade det inte blivit någon deltagarorienterad studie. Stort tack till min studiekamrat som agerat som opponenter på såväl delseminariet som slutseminariet, Roger Lindberg. Tack också till alla mina andra kurskamrater från TL16, ingen nämnd och ingen glömd.

Slutligen ett tack till min fru Nina - utan ditt stöd uppmuntrande hade det inte varit möjligt att göra de här studierna. När du behövt mig som mest har jag inte bara en gång suttit på tåget mellan Helsingfors och Vasa. Och slutligen, men verkligen inte minst. Till mina tre barn - förlåt att jag ofta varit frånvarande och suttit med mina böcker bakom datorn. Eller rest omkring både hit och dit. Nu ska vi väl ta och gå ut och skida, reparera en bil eller något.

*I Billnäs, midvintertiden 2018,*

Niklas Rosenblad

## Innehållsförteckning

1	Yrkesutbildningen – ett läger av fortgående förändring .....	1
2	Problematisering och syfte .....	6
2.1	Problemorienterade utgångspunkter och bakgrund .....	6
2.1.1	Kund- och kompetensorienterad utbildning.....	6
2.1.2	Individualisering och personlig utveckling.....	9
2.1.3	Special- och behovsanpassad utbildning .....	13
2.1.4	Finansieringen av utbildningen.....	14
2.1.5	Lärandet i skolan kontra lärandet i arbetet.....	17
2.2	Kontextbeskrivning.....	22
2.3	Syfte.....	25
3	Frågeställningar .....	26
4	Arbetets fortsatta disposition .....	27
5	Teoretisk bakgrund, pedagogiska modeller för handlett lärande .....	28
5.1	Forskarpositionen .....	29
5.2	Tillförlitlighet och rimlighet .....	32
5.3	Etiska överväganden .....	33
5.4	Metodologi.....	34
5.5	Pedagogiska utgångslägen .....	37
5.6	En bakgrund till skoltraditionen.....	39
5.7	Det situerade lärandet .....	41
5.8	Lärandet och kunskapens maktförhållande .....	44
5.8.1	Den utbildningsideologiska kampen .....	44
5.8.2	Kunskapens samhällsiktande verkan.....	46
5.9	Yrkeslärandet i spänningen mellan kultur och tradition .....	49
5.10	I ett sociokulturellt perspektiv.....	55
5.10.1	Appropriering .....	57
5.10.2	Den proximala utvecklingszonen .....	58
5.10.3	Medierande artefakter .....	59
5.10.4	Andra kritiska processer.....	61
5.11	Praktisk yrkesteori inom det dynamiska lärandet.....	61
5.12	Lärande genom hantverksmodellen .....	64
5.13	Handledning genom reflektionsmodellen .....	66
5.14	Holistisk handledningsmodell för lärande och utveckling.....	70
6	Forskningens genomförande .....	76
6.1	Resultatredovisning och analys .....	76



6.1.1	Lärandet och handledandet i skolmiljö.....	78
6.1.2	Lärande och handledandet i arbetslivsmiljö.....	106
7	Slutledning.....	121
8	Diskussion.....	127
9	Avslutning.....	132
	Litteratur- och källförteckning.....	133
	BILAGOR.....	141



# 1 Yrkesutbildningen – ett läger av fortgående förändring

En medvetet strukturerad och pedagogiskt motiverad yrkesutbildning i skolform har i Finland idag en drygt 100-årig historia (Laukia, 2013). Lärandet av yrken har dock mycket längre anor, både sett över tid, traditioner och kultur också i vårt land. Under den senaste 100-åriga episoden har yrkesutbildningen utvecklats, sett en kraftig tillväxt, genomgått ständiga omställningar och förändringar, till att just nu genom utbildningsreformen genomgå en massiv innehållsmässig förändring och en strukturell omställning. Under denna period har lärandet flyttats från arbetslivet och ut ur industrierna till skolan, för att nu i allt större omfattning igen närma sig arbetslivets kontext av autentiskt yrkesutövande. Man kan se att det institutionaliserade lärandet till ett yrke står inför en vändpunkt och en ny avsats på de flesta utbildningsstadier. Gemensam nämnare är samarbete med näringslivet.

I reformens brytningsskede har en era av starkt skolkontextbundet lärande inom yrkesutbildningen kanske även nått en ändpunkt. En era av starkt skolcentrerat »formellt» lärande på tillbakagång kan skönjas medan en annan är på uppgång, påtryckt av samhällets och näringslivets föränderliga krav. Av olika skäl har politiker sett orsak till att lärandeprocesserna och utvärderingen av dessa i större utsträckning flyttas tillbaka till arbetslivet, där kunskapen i sin handlings kraft lärs in, utövas och används i autentisk kontext. Trenden är att en allt större del av lärandet till ett yrke sker på arbetsplatserna. Detta följer enligt forskning en allmän trend som går att skönja även på europeisk nivå (Virtanen, 2013). Det som gör detta till en fördel är att valfriheten nu finns på en individuell plan och att lärandet verkligen gäller nytt kunnande som individen ännu inte har.

En av våra erfarna prorektorerna och min förman utbrast en morgon så här:

Under min 33-åriga arbetserfarenhet av yrkesskolan har ingen hösttermin ännu börjat så, att vi kunnat göra samma saker likadant som förra läsåret! (Nylund K.-E. , 2016)

Just nu är det genom reformen av yrkesutbildningen påtagligt större förändringar än vanligt. Den konsensus som nu dominerar är att ingen verkar veta hur det egentligen kommer att bli, eller hur det kommer att gå. I brytningsskeden där förändringar sker måste vissa verksamhetsvillkor ställas inför kritisk problematisering förrän långa korrigeringssteg i någondera riktningen tas. I den här studien har jag satt handledning och lärande som sådana villkor. För att lärarens pedagogiska medvetenhet i lärandet, fostrandet och handledandet inte oåterkalleligt ska riskeras utmynna i en indirekt, momentan och mekanisk handledning

av »lärande i arbetet, teori och praktiska övningar» krävs det att handlingsformerna inom skolan utvecklas i enighet med ställda krav och förutsättningar. Det här borde ske i närvaron av sund självkritik, där stagnerande eller havererande i studerandes »ytskrinning» från en lucka till en annan inte tillåts vara möjligheter. Detta ställer nya krav och ökar förväntningarna på den mångdimensionella och holistiska handledningens utveckling.

Det här arbetet tangerar handledning, men för att kunna förstå handledningen med sitt syfte, aktivitet och mål, känns det för utgångslägets preciserings skull värdefullt att inleda med beskrivandet av lärarens och skolans förändrade arbetsbild.

Villkoren för lärarens verksamhet dikteras i friktionen mellan läraren själv, läroplanen och det pedagogiska ansvaret, skolan och skolans ledning. Förutsättningarna beror ytterligare på det närmaste kollegiet och de ekonomiska resurserna. Så här långt alltså ett klart utgångsläge, om än inte på det praktiska planet alltid lätt hanterat. Läraren behöver i sin verksamhet, helt enligt lärarens etiska verksamhetsvillkor, reflektera över och kritiskt utvärdera sin aktivitet i lärandet och handledandet. Detta borde i en stor omfattning ske just i spänningen mellan studerande, skolan, yrkesbranschen, arbetsplatshandledaren och lärandet. Tidigare har speciellt tekniska branschens yrkeslärares habitus av Virtanen (2013) presenterats som en verksamhet mellan »trädet och barken».

Den nya lagen om yrkesutbildning, som trädde i kraft 1. januari 2018, får betydelse för alla parter berörda av yrkesutbildning. Yrkeslärares vardag blir i den betydelsen varken mera förenklad, eller rollen mera förtydligad, i jämförelse med tidigare lagstiftning eller tidigare fastställda läroplaner. Det Virtanen (2013) lyfter upp som *pedagogiskt ansvar* blir svårare att avgränsa och definiera i verksamheten. Lärarens roll blir nu, som konsekvens av yrkesutbildningsreformen, i ännu större utsträckning den interaktivt verkande kontakten mellan pedagogiken och realiteten. En tolkare och sakkunnig inom examensgrunder och läroplaner och en förhandlande mellan styrdokument, studerande, och näringslivet om man så vill. Speciellt yrkeslärares roll framträder också kulturellt sett tydligare som en del av yrkeskåren i sig. Jag hoppas den här rollen ges utrymme också i den finansiella och tidsmässiga resursplaneringen.

Den här studien handlar i första hand om studerandes lärande, fostran och utveckling samt de aktiviteter, miljöer och kulturellt betingade rum där sådan väntas ske. Studien handlar inte om lärarens förmåga till metakognitiv aktivitet eller organisationens benägenhet till - eller krav på - att ändras i sig. Inte heller om en enskilda lärares eller kollegiets förutsättningar eller möjligheter. Även om båda dessa är påtagliga och i flera avseenden

relevanta och absoluta förutsättningar, får vi för en stund bortse från dessa realiteter och gestalta lärandet och problematisera utgångslägen för yrkeslärande.

Tidigare har utbildningen genom Tutke2 ändrats till att bli kompetenscentrerad i stället för innehållscentrerad (Utbildningsstyrelsen, 2014a). Det här är i sig inte alls en dålig händelseföljd. Men i individualiseringens, den stärkta näringslivsanknytningens och i det föränderliga samhällets och arbetslivets puls, blir handledningen och anpassningen av denna ett tillstånd som ständigt befinner sig i rörelse. Här är handledarens vidsynthet, lyhördhet för individens föränderliga behov och samhällets krav viktig.

Min avsikt är att bidra till diskussionen som formar modeller för ett utökat lärande, vilande på grundstenar murade med eftertanke och goda avsikter. Där förändringens vindar blåser borde alltid de olika nya möjligheterna utnyttjas istället för att låsa tankesätt i gamla mönster. Detta kunde bidra till lösandet av de problem som tangerar de gamla modellerna genom utnyttjandet av de nya potentialerna. Men att lämna frågorna till att lösa sig själva vore inget förnuftigt alternativ. Att medvetet hantera förändringen genom att skapa förutsättningar för nya handlingsmodeller kräver emellertid både självkänsla, återblickande självkritik och en stark framåtsträvan. Den här studien tar genom problematisering av både mästerläran och hantverkstraditionen i det avseendet ett trevande steg i den riktningen.

Forskare och experter lyfter fram kritiska argument i sina anföranden om att det i pågående trenden av politisk påtryckning sker en revitalisering av någonting likt mästerlära (Lauvås & Handal, 2015), (Engeström, 2007). I denna diskurs lyfts ofta mästerläran fram genom en aura av en »god bild» för lärandet av ett yrke. Bakgrunden och tolkningen till den här »romantifieringen» skulle i flera olika avseenden kräva kritisk tillbakablick, menar de. Mästerläran själv talar för att praktiskt lärande alla tider skett genom imiterandet av den mera kunniges företeelser och upprepande av dessa. Här finns dock flera kritiska aspekter inblandade. I ett perspektiv där lärande äger rum genom en sociokulturellt betingad praktik och i den sociala interaktionen, med hjälp av verktyg som utvecklas ur historiska och kulturella traditioner, är det uppenbart att vi har att ta avstånd från tanken på mänsklig kunskapskonstruktion som en monoton, smalt uppgiftcentrerad ren och isolerad process (Säljö, 2014, 2005). Det här kan ge diskussionen om reformens utmaningar och möjligheter en sund nyansering. Genom det sociokulturella perspektivet går det också att överbrygga viss problematik gällande mästerläran. I mästerläran har också betydande mänskliga reaktioner haft en marginell betydelse – mening, intresse, känsla och motivation.

Genom socialkonstruktivistiska teorierna har vi förstått människans föränderlighet, hennes djupare kognitiva processer för lärande, och det genuint mänskliga (Ojanen, 2012), (Hakkarainen, Lonka, & Lipponen, 2004). Emellertid kan det ses som att pedagogiken nu i humanpsykologins fotspår är påtagligt influerad av handledningsexpansionen genom att den terapeutiska verklighetsuppfattningen ständigt blir mera påtaglig, och resultaten har tunna vetenskapliga belägg, hävdar kritiker (Skagen, 2007). Som bakomliggande drivkraft för utvecklingen finns en allmän uppfattning om karriär och livsplaneringens komplexitet där handledningen för utveckling har börjat ses som en medborgarrättighet (Spangar, Pasanen, & Onnismaa (toim.), 2002).

Självutveckling, individualisering, holistiskt och livslångt lärande och handledning är nyckelord där den reformpedagogiska diskursen tar sig till uttryck. Men i grund och botten är det å det yttersta pengarna som styr utvecklingen (Kvale S. , 2007), (Skagen, 2007). Den nya eran som inleds genom utbildningsreformen och lagändringen om yrkesutbildningen, (2018) kommer att präglas av åtminstone stark näringslivsförankring, lärande genom arbetet, individualiserade studiestigar, många möjligheter, finansiella utmaningar, och så vidare. Ur olika pedagogiska, utvecklingspsykologiska och kanske sociologiska angreppsvinklar är det här inte helt oproblematiskt.

Att omfattande finansieringsnedskärningar för yrkesutbildningen gjorts före och i samband med reformen har ofta gett reformarbetet en negativ prägel och har väl kanske ibland haft en rent lamslående effekt. När man närmare betraktar den nya reformlagstiftningen och förordningen för yrkesutbildningen känns det som att prägel till flera olika delar är orättvis.

Min tanke är i den här studien att bidra till riktandet av ljuset mot olika kritiska punkter vi kan se i yrkespedagogikens vardagliga och konkreta problem just nu, men också att uppmärksamma de nya möjligheterna reformen ger. Flera lösningar i gamla cirklar har uppstått just genom minskandet av finansieringen före förutsättningarna till nya modeller utformats och i den förlamande verkan detta har medfört. Nya verksamhetsförutsättningar kan vändas till stora möjligheterna just genom reformen. Men för att göra det måste nuläget först klarläggas och överbryggande modeller skapas. Generellt sett kräver den här processen ett nytänkande grepp. I min studie står handledning för lärande och utveckling förstådd som en social praktik för en holistisk utveckling i ljuset.

Avsikten med studien är att hitta balanserade möjligheter till utveckling av handlett lärande genom forskningsförankrad substans i det sunda yrkeslärandets tecken. Den här diskussionen har jag nedan sett som fördelaktig att öppnas genom att kritiskt granska

begrepp och trender inom den praktiska pedagogiken. I studien för jag en diskussion kring hantverkstraditionens och mästerns goda - men också mindre goda - realiteter och uttryck. För att höja blicken över viss problematik inom olika dikotomier och social skiktning sker problematiseringen utgående från ett sociokulturellt perspektiv på lärande och samspel. Jag har strävat till att göra min studie med en infallsvinkel som tangerar lärande, självkänsla, sund yrkesmoral och –identitet. Aktiviteten jag avser då jag nämner handledning är sådan pedagogiskt försvarbar handledning som ger rättvisa till dessa moment där de befrämjar ett sunt lärande.

I bästa fall kunde min studie bidra till att vända olika moment av problemartad karaktär till möjligheter där förändringens vindar blåser. Glaset kan ju som känt antingen ses som halvtomt eller halvfullt. Det gör likaså en skillnad om jag nu skriver att min studie har gjorts i skuggan av utbildningsreformen – eller i ljuset av denna.

## 2 Problematisering och syfte

I det här kapitlet lyfter jag fram de mest betydande saker som gjort att handledningens mål, aktivitet och resultat inom yrkesutbildningen genom reformen står inför krav på betydande förändring. Dessa bidrar tillsammans till något jag har kallat för studiens problemorienterade utgångspunkter, vilka i sin tur mynnar ut i studiens syfte och frågeställningar.

### 2.1 Problemorienterade utgångspunkter och bakgrund

I en diskussion om övergripande handledning, handledning av lärande och kunskapskonstruktioner i utbildningsreformen samtid kan fem aspekter lyftas fram med starkare betoning än övriga förändringar i yrkesutbildningen över en långt överskådlig tid tillbaka. Dessa är (1) reformens karaktär av *kund- och kompetensorientering*, (2) *individualisering och personlig utveckling*, (3) studerande med olika *anpassnings- och specialbehov* (4) *finansieringsmodellen* samt (5) *lärandet i skolan kontra lärandet i arbetet*. Enskilt, men i synnerhet tillsammans, ställer innebörden och konsekvenserna av de här fokusområdena handledningen inför ett av de yttersta, mest övergripande, men samtidigt väldigt abstrakta och ganska svårdefinierbara utvecklingskraven man just nu kan se.

#### 2.1.1 Kund- och kompetensorienterad utbildning

För det första: Yrkesutbildningen lyder från och med 1. januari 2018 under den gemensamma lagen för yrkesutbildning (L531/2017) och förordning (531/2017). Den nya lagen upphäver lagen för grundläggande yrkesutbildning (630/1998) och yrkesinriktad vuxenutbildning (631/1998). Utbildningsreformen av yrkesutbildningen som görs genom lagändringen har drivits fram genom behovet att drivas påtryckt av arbetslivets föränderliga krav. I den betydelsen är det arbetslivet som dikterar behovet och utformandet av kunskap och kompetens för anställbarhet som behövs. Utbildnings- och kulturministeriet beskriver genom sin *verksamhetsplan för verkställande av det strategiska regeringsprogrammets spetsprojekt och reformer* förnyandet så här:

Yrkesutbildningen förnyas till en helhet som utgår från kompetens och från kunden. Därutöver ökar man inläringen på arbetsplatsen samt de individuella studievägarna, man genomför också en avreglering och ser över överlappningar. (OKM, 2017)

I den beskrivningen är det oklart vem kunden är: studerande som individ, arbetslivet eller i ett bredare perspektiv samhället? Eller bildar dessa tillsammans kunden (Nokelainen &



Rintala, 2017). Beroende på vem som avses som kund får diskussionen olika fokus och därmed sannolikt målet i arbetet med reformen i skolorna olika utgångslägen och även resultat.

Finsk utbildning verkar inte sen att ta modell från övriga nordiska länder och tidigare reformarbeten i dessa. Refererande till svensk forskning av Kristmansson (2016) som genom Berglund (2009) går in för att fråga sig huruvida yrkesutbildningen ska

[...] ha en kvalificerande roll eller om den snarare är ett socialpolitiskt redskap.  
(Kristmansson, 2016, s. 1)

Det är i reformarbetets samtida utvecklande en relevant att fråga samma sak i Finland just nu.

Inom sådana forum som försvarar yrkespedagogik som personlig fostran och medel för individens holistiskt växande är därmed dessa ovan nämnde frågor sådana som måste vara upplyfta på planeringsbordet när processer och helheter för handledning utarbetas. Vuorinen & Virolainen (2017) diskuterar kring handledningens fokus som individuell eller politisk process. Beroende på hur man nu ser utbildningen – som (a) socialpolitiskt redskap eller (b) kvalificerande och fostrande sådant, får det olika konsekvenser. Först kan det uppmärksammas känslighet för en (i) ungdomar fortare ut i arbetslivet -diskussion (för att tjäna samhället), vilket leder till sänkta, eller åtminstone ändrade krav på »teori» i läroplaner och examensgrunder. Detta är även en kompetensaspekt. Å det andra kan (ii) en bred kvalificering anses ge större möjlighet för dagens studerande att senare om- och återprofilera sig på en rörlig arbetsmarknad, skapa möjlighet för vidareutbildning och deltagande i samhällsaktivitet (Berglund, 2009). Något som också kallas för beredskap för livslångt lärande (Uljen, 2014). Dessa yttersta aspekter kunde till fördel uppmärksammas i de olika pedagogiska synsätt som används i reformarbetet.

Om kundorienteringen tar riktning mot att tjäna samhället, riktas ljuset också mot en ytterligare dimension. Yrkesutbildningen, menar Berglund (2009), har allt sedan den getts resurser från den offentliga sektorn haft en disciplinerande roll. En sådan avsikt har haft uttryck i termer som *anställbarhet*, *arbetare* och *arbetsduglig medborgare*. För att förtydliga vad jag menar framför jag ett beskrivande citat av Berglund (2009, s.24-25), refererande till Arfwedson (2000); Bergström (1993); Hedman (2001); Larsson (1991, 1995, 2001); Lindell (1992) och Nilsson (1981) som en social kontroll av arbetarna:

Disciplinering till dugliga och arbetsvilliga medborgare genom arbetsfostran har sedan kommit att ses som en av yrkesutbildningens och yrkeslärares huvuduppgifter (Berglund, 2009).

När handledning och utbildning i diskussionerna ges betydelsen som antingen ett socialpolitiskt verktyg, en praktik för livslångt lärande eller en social praktik tjänande kunskapsutveckling kommer fokus att variera och resultaten att vara olika. Medvetenhet om kunskapens sociala fördelning och makt genom skolans samhällsskiktande och dubbla moral, aktualiserar vidare frågan om det utbildningspolitiska systemets avsikt. Är det att lyfta fram och stärka de av individens krafter som är till samhällelig nytta, men stävja de som motarbetar denna? Betyder det här möjliggörandet också utestängning av andra möjligheter? Berglund tar i sin argumentering ett steg i den riktningen, då hon lyfter fram att genom att betona utbildningens praktiska inslag ger man bilden av att det finns en annan, mera värdefull, teoretisk och akademisk kunskap som yrkesskolstuderande inte ges tillgång till i en stor utsträckning. Tvärtom signaleras det genom lågt ställda krav på akademiska färdigheter den blivande arbetarens plats i samhällsstrukturer och hierarki (Berglund, 2009).

Wolff (2008) för en kritisk diskussion kring människan som ett objekt för att tjäna andras ändamål. Hon ger insikt i en etisk och moralisk dimension kring tagandet av människan med hennes privata projekt i besittning som en samhällelig resurs tjänande andras syften. Vidare är skolans institutionella status som en enda formell och i olika avseenden även ultimata kunskapsskapare i olika avseenden problematisk. Det här aktualiserar ytterst kritiska frågorna om hur pedagogisk aktivitet, bildning och fostran ska relatera till samhällelig reproduktion eller individuell utveckling, samt om hur den pedagogiska interaktiva dimensionen står i relation till individens lärande och bildningsprocess. (Uljen, 2014)

Dessa är saker som i hög grad också handlar om makt, om ansvar i relation till skyldigheter, om individens frihet i lärandet, och slutligen - den yttersta avsikten med det livslånga lärandet. Ges kundorienteringen en samhälls- och arbetslivsorienterad kompassriktning får det livslånga lärandet färgen av människan som samhällets kunskaps- och resursreserv, som måste hållas uppdaterad (Kvale S. , 2007). Här handlar det utgående från Uljen ytterst också om demokrati (2014). Särskilt gällande området för livslångt lärande i det avseende det tjänar den goda och genuint mänskliga i individens lärande och växande. Det är i mångfacetterade dimensioner av etiska, ekonomisk-politiska, samhälleliga och privata spänningar som vi har att betrakta den pedagogiska handledningen och handledningen av kunskap. Också dessa är frågor som naturligtvis gäller bildning och fostran i stort (Uljen, 2014).

Vad det här betyder är att där utbildningsreformer dras igenom med argumentet »det föränderliga näringslivet» finns det också underliggande mönster som är värda att lyfta fram för diskussion. En sådan är huruvida kunskapens sortering och fördelning över sociala skikt ska ses som problematisk eller inte. Svaret på en sådan fråga beror på hurudan avsikten är. Om pedagogiken ska ses som verktyg främjande individens holistiska utveckling eller ett socialpolitiskt redskap. En utbildningsparadox lyder att där utbildningen är den största skaparen av jämlikhet är den också en av de största mekanismerna för skapande av samhällsskikt, och därigenom återskaparen av ojämlikhet. Tangerande en social fördelning av kunskap i samhället, skapande av samhällsklasser och dess problematik, är skolan med den dolda läroplanen en underliggande och dold agenda (Antikainen, Rinne, & Koski, 2006). Enligt Nylund & Rosvall (2011) kommer den lärande individens möjlighet att forma kunskap och allmänbildning att påverka hennes plats i samhällshierarkin. Argumenten är att kontextualiserad kunskap och generaliserande sådan utgör en skillnad för sådan kommande potential att bland annat, som Nylund & Rosvall (2011) aviserar »*tänka det otänkbara*». Även i en diskussion om kvantifieringen av kunskap (Hooley T. , 2014a) är det ändamålsenligt att närma sig kunskapen utgående från ett kontextperspektiv. För dessa begrepp öppnas en diskussion i kapitlet om social maktfördelning och kunskapers orientering i en horisontell och vertikal diskurs.

Det finns andra starka argument som talar för att en grundläggande bred och heltäckande kompetenskarta bör kvarstå. Vi har hittills och tillsvidare bland annat en legitimerande utbildning för ett yrke som samtidigt ger vidarestudierätt till högre utbildning vid yrkeshögskola och universitet (Lagen om yrkesutbildning 531/2017 och tidigare lagstiftning 530/1998, 531/1998). För att denna möjlighet inte ska vara bara formell, utan även reell, behövs även ett allmänt och brett kunnande.

Vi kan dessutom inte med säkerhet idag förutse vilket och hurudant kunnande (Hakkarainen, Lonka, & Lipponen, 2004) och vilken problemlösningsförmåga eller problemavgränsningsförmåga som behövs imorgon (Lauvås & Handal, 2015). Också detta talar tydligt emot skapandet av endast en avsmalnad och momentan kontextbunden kunskapskarta inom den grundläggande yrkesutbildningen.

### **2.1.2 Individualisering och personlig utveckling**

För det andra: Samhället och arbetslivet ändras och det finns starka indikatorer som pekar mot att känslan, hjärnan och handen måste samarbeta för att uppnå resultat idag och imorgon

(Utbildningsstyrelsen, I reformen bryter vi ned gränser till förmån för yrkesutbildningens framtid , 2017c).

Lärarens vardag som handledare kommer därigenom att fortsättningsvis ständigt att förändras och söka sig nya former för att fortsättningsvis passa in i sitt sammanhang. Dels ska lärande ske mera (kostnads-) effektivt men också i större grad individuellt anpassat. Frågan Vuorinen & Virolainen (2017) ställer sig, är hur väl detta förankras i utbildnings- och lärandeprocesserna. Det som försvårar saken ytterligare är att det på nationell nivå inte finns enhetliga mätare för handledningens kvalitet. Handledningen är också nu väldigt olika utformad på regional och institutnivå. Detta gör att utgångslägena varierar, utformningen och utvecklingen av handledningen likaså. (Vuorinen & Virolainen, 2017)

Genom individualiseringen kommer behovet av övergripande, tvärdisciplinär och individuell handledning att öka kraftigt. Då jag påbörjade den här studien på våren 2017 var ovan nämnda lagstiftning endast på förslags och utkastnivå. Reformen var ett tungt moln hängande över yrkesutbildningens framtidshorisont. Att molnet var mörkt och regntungt berodde på finansieringsåstramningen som företrädde reformarbetet. Vi visste en sak till: Alla studerande skulle genom reformen få en personligt tillämpad studieplan, tidigare kunnande identifierat och erkänt i antagningsskedet, med mera (Utbildningsstyrelsen, 2017b). Vad vi inte visste då vad det var eller vad en sådan plan skulle heta. Nu vet vi i slutrapporteringens stund det. Den heter »*personlig utvecklingsplan för kunnande*» (PUK) (673/2017, 2017).

Efter reformen har skolan alla möjligheter att själv utforma sin utbildning så att den klarar de finansiella kraven, dock så att examensgrunderna uppfylls. Handledningens vikt blir allt tyngre eftersom studerande sätts i centrum med sitt lärande och studierna är på individnivå anpassat, dock till en sådan modell som skolan rimligtvis och resursmässigt förmår erbjuda. Genom reformen hoppas jag ändå att en formell karaktär där den känsliga förståelsen av individens intressen, tidigare kunskap och bagage av erfarenheter och hennes individuella anpassningsbehov för lärandet ges en genuin betydelse. Skolan har nu genom reformen alla möjligheter till detta. Här läggs studerande och de lärande i centrum, och nu aktualiseras egentligen också frågan: vad ska läras i skolan, egentligen? Och vad kan och ska eller kan läras i arbetslivet? Och vad avses med livslångt lärande i en positiv men också negativ bemärkelse? Jag avser med den senaste frågeställningen allmänna ämnenas breda betydelse eller frustration i en individs utbildningspussel. Hur kan den kunskap som lärs i skolan kompletteras och underbyggas av lärandet i arbetet, vice-versa? Och hur ska det här planeras

och förverkligas. Frågor som dessa ska tas upp i studerandes PUK som genom reformändringen ska göras för varje studerande individuellt (673/2017). Utformningen av PUK är i sig inga frågor den här studien i sig tar ställning till i sig. De kan ändå fungera som avstamp för den här förda diskussionen och studien kan i bästa fall bidra till arbetet med de personliga planerna och studerandes lärande och kunskapsbyggande.

Orsakerna till ett ökat handledningsbehov är även brister i livshanteringsförmåga och andra orsaker relaterat till psykisk ohälsa (Söderholm, 2017); (Kupianen, 2009). Det vilar också andra förväntningar på handledningens resultat just nu kanske mera tydligt än någonsin. Det att vuxenutbildningens arena nu är ungdomsutbildningens och tvärt om, gör att den individuella planen för studiernas genomförande stärks ytterligare.

Paradigmen lyder enligt flertalet olika yrkespedagogiska organisationer, intressebevakare och forskningsgrupper, bland andra i Ammattiosaamisen kehittämisyhtiö AMKE (2017), Opetusalan Ammattijärjestö OAJ (2017), Ammatillisen koulutuksen tutkimusseura OTTU ry (2017), och genom program som Tutke2, att tyngdpunkten i yrkeslärarens pedagogiska kunskap blir flyttad från yrkesdidaktiken till ett individualiserat skapande och evaluerande av tillförlitliga och kvalitativt verkande mätare för identifiering, erkännande och bedömande av kunnande och handledandet för att uppnå ett sådant. Identifiering och heltäckande bedömning av en allt mer komplex kunskap är ett utmanande uppdrag som kräver pedagogisk kunskap och finkänslighet (OAJ, 2017). Ur ett studerandeperspektiv kommer byggandet av den kunskapen att vara svårhanterat och fragmentiserat genom splittrade processer. Jag har genom studien tagit på mig rollen att sträva till att göra denna process uppmärksamman och förhoppningsvis också något mera tydliggjord.

Ordet *handledning* ges många betydelser (Tveiten, 2014). Utbildningsstyrelsen [senare i texten UBS] har utarbetat och publicerat en manual för kriterier till handledning (Utbildningsstyrelsen, 2017). Manualens användning är rekommendativ till sin karaktär och dess syfte är att utveckla och säkra kvaliteten på handledning inom den grundläggande utbildningen, den gymnasiala- och grundläggande yrkesutbildningen. Genom att följa kriterierna i manualen skulle handledningens höga kvalitet och mångfaldiga utbud inom skolorna säkras för elever och studerande, oberoende deras levnadsförhållande, etniska och socioekonomiska bakgrund och boningsort. Avsikterna är således goda men det går att man kan ifrågasätta om de praktiska arrangemangen och förutsättningarna inom skolan eller arbetslivet alltid är det (Vuorinen & Virolainen, 2017); (Virtanen, 2013).

En ny förståelse av handledning som Utbildningsstyrelsens (senare UBS) handledningsmanual (2017) och även forskning betonar är lärande och holistiskt välmående. I sin manual lyfter UBS upp att handledning är:

kontinuerlig, interaktiv och målinriktad verksamhet som stöder elevens och den studerandes lärande, växande och utveckling (UBS, 2017).

I UBS manual (2017) skrivs det vidare om alla elevers och studerandes rätt till individuell och individualiserad handledning, och handledningens interaktiva karaktär genom studerandes aktivitet och delaktighet i denna. Gällande yrkesutbildningen ska det i samspel med arbetslivet skapas förutsättningar att lära och uppvisa kunnande. Detta är i och för sig redan nu en läroplansstadgad uppgift. I denna bemärkelse nämns handledning där den består av arbetshandledares och lärares aktivitet med en gräns som förblivit suddig på ett flertal områden. Oberoende detta hävdar jag i den här studien, att handledningen har orsak att sträcka sig både bredare och djupare än en processbetonad handling i avseende att uppnå en sådan färdighet UBS (2017) syftar till då de skriver att handledningen

har en viktig funktion i att öka välbefinnandet och förebygga utslagning. [...] (UBS, 2017).

Vad jag tolkar att UBS (2017) avser ovan är en djupgående handledning som stärker självförtroendet men också höjer självkänslan och skapar trygghet och tillit till det egna kunnandet. Men också utvecklandet och konstruerandet av kunnandet föreligger alltså explicit sådan handledning i det här avseendet. Yrkesidentitetens utvidgade förhållande genom handledningen framgår av UBS (2017) genom att handledningen förväntas

stöda utvecklingen av de ungas yrkesidentitet. (UBS, 2017)

I studien diskuterar jag kring vad en sådan process kunde tänkas innebära, men också hurdana risker som måste medvetandegöras i denna process tangerande temat yrkesidentitet, -etik och moral. Jag avgränsar den diskussionen till hantverkstraditionens yrkesidentitet.

För att fortsätta analysen lyfter jag ännu upp ett citat av UBS genom att återge:

Det livslånga lärandet och handledningen börjar redan i den grundläggande utbildningen, därifrån den unga går vidare till utbildning på andra stadiet och till eventuella fortsatta studier mot ett fullvärdigt, aktivt och ansvarsfullt medlemskap i samhället. (UBS, 2017)

Handledningens tyngdpunkt och betydelse har här alltså flyttats från ledning av momentana studieaktiviteter till att betona mänskligt holistiskt kunnande och delaktighet i samhällsaktivitet. I läroplaner och pedagogisk praktik nämns handledning ändå fortfarande oftast som process för effektiv och individualiserad studiestig, studieframgång och vägval. Men inte som utvecklande aktivitet genom sådan kritisk, reflektiv, tvärvetenskaplig verksamhet som uppnåendet av UBS (2017) målsättningar kanske skulle förutsätta. Förutsättningar för ett livslångt lärande kan ändå genom förändringar riskera bli lämnad till slumpen. Riskerna finns bland annat i minskade resurser för allmänna ämnen, i eventuell minskad lärarkontakt för studerande då lärandet i arbetslivets autentiska miljö ökas. Med avsikt på vidarestudier kan införskaffandet av allmängiltig ämneskunskap på individnivå bli pressat till att skaffas genom kompletteringsstudier vid exempelvis kvällsgymnasier eller till andra former av kombistudier och dubbelstudier till både student- och yrkesexamen. Därav kommer identifieringen av det behovet att på sätt eller annat falla på den fortlöpande handledningen (Vuorinen & Virolainen, 2017). Speciellt inom yrkesutbildningen borde handledningen bland annat vidareutvecklas i syfte att dekontextualisera och generalisera momentana, kontextbundna erfarenheter till medvetandegjord kunskap och kompetens (Ojanen, 2012) samt för att styra upp mot goda lärandemiljöer (Jørgensen, 2015).

### **2.1.3 Special- och behovsanpassad utbildning**

För det tredje: Ett tydligt och känsligt ämne som ytterligare höjer ribban för handledning då yrkesutbildningen stöps om är individer med särskilda behov. Sedan gammalt är det här ett av de områden yrkesutbildningen har kritiserats för att inte kunnat beakta. (Utbildningsstyrelsen, 2017c). Emellertid är det utbildningssystemet och de finansiella resurserna som satt yrkesskolan i en situation då detta beaktande varit ytterst svårt. Jag strävat nedan till att ge en förklaring till varför.

Det tydliga behovet av specialundervisning och individuell handledning inom yrkesutbildningen är uppenbart. År 2015 studerade 325 085 personer inom yrkesutbildningen (Statistikcentralen, 2017). 167 000 studerande var placerade inom den grundläggande läroplansbaserade utbildningen. År 2015 togs 122 200 nya studerande till yrkesutbildningen. Av dessa studerande var ca 22 000 (18 %) specialstuderande (17 % kvinnor och 19 % av män). Behovet av specialundervisningen har kraftigt och stadigt ökat

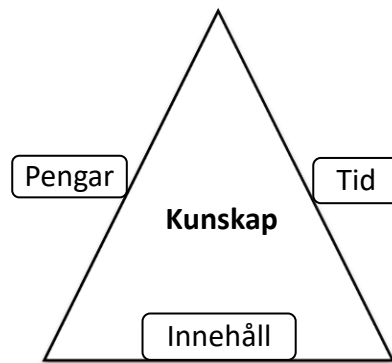
sedan år 2004 då antalet studerande med specialundervisning var 12 500 till antalet. Av dessa specialstuderande deltog 83 % i samma undervisningsgrupp som de övriga studerande (Statistikcentralen, 2017). Statistiken ger allmänt en bild av de utmaningar yrkesutbildningen präglas av i dag.

De ungdomar som tyngs av skolans stämpel av inlärnings svårighet har ofta fått den under de tre sista åren i grundskolan genom högstadiet (Pirttiniemi, 2004). De är lätt att här få bilden av att ungdomar med dessa stämplat har »hamnat» till yrkesskolan, inte valt den. Alla studerande hamnar inte i yrkesskolan utan väljer den framom gymnasieutbildning. Så finns det också de som yrkesskolan är enda möjligheten till en utbildning på andra stadiet för, och enda länken som håller kvar dessa studerande vid någon sorts förväntade vardagsrutiner. De här, bland andra, är utmaningar som yrkesskolan dagligen arbetar med. Här har tydliga ramar och klara förväntningar, ett motiverande och bejakande förhållningssätt och specialpedagogisk kunskap en betydelse. Den traditionella och fortfarande trendande diskussionen och vägledning som sorterar ungdomar i teoretiska (begåvade) eller praktiska (obegåvade) och styr upp denna uppdelning för vidarestudiemål är värd att motarbeta (Berglund, 2009). Den är inte baserad på en realistisk och brett förankrad verklighet utan är snarare entydigt baserad på grundskolsystemets syn på kunskap. Det går väl kanske att kalla den vid att ha nyanser av en slags utbildningsideologisk kamp.

#### **2.1.4 Finansieringen av utbildningen**

För det fjärde. Reformen talar med kostnadseffektivitetens röst. Yrkesskolreformen som ministeriets spetsprojekt (OKM, 2017) på finska mera känt som *kärkihanke*, har föregåtts av en finansieringsnedskärning för yrkesutbildningen med (-) 190 ... 220 miljoner euro, beroende på räknegrund (AMKE, 2017b). Då utbildningsreformens finansieringsmodell granskas verkar det ibland nästan som om ytan i den allmänt använda men nedan tillämpade illustrationen i figur ett (1) borde gå att maximeras genom att minska kostnaderna, förkorta tiden eller segmentera innehållet. I triangeln föreställer arean kunskapens mängd och sidorna de beståndsdelar som utbildningen åtminstone behöver för att producera kunskapen som en immateriell produkt.



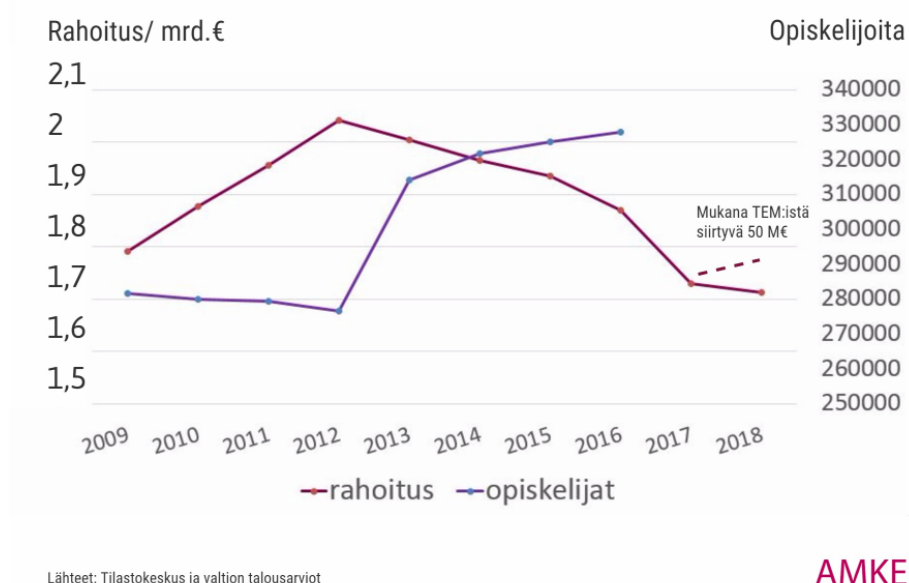


**Figur 1. Illustration av kunskapen som immateriell produkt (egen bild).**

Yrkesutbildningens finansieringsminskning är för över hälften av utbildningsanordnarna mera än 12 %, för de som förlorar mest är nedskärningen över en femtedel, 22 %. Av utgifterna för yrkesutbildningen är 70 % lönekostnader (AMKE, 2017a). Yrkesutbildningens finansiering kommer år 2018 att både mätt i siffror (€) och köpkraft att vara mindre än 2009 års nivå. Antalet studerande har mellan åren 2009-2016 ökat med 46 500 personer. Se figur två (2) nedan. (Statistikcentralen 2017) via (AMKE, 2017b). Att finansieringsåstramningen kom före reformen har färgat reformen negativt. Att först dra undan finansieringsmattan för att sedan sörsöka skapa förutsättningar att bygga något nytt har inom yrkesutbildningen setts som beklagligt.

Inledningsvis skrev jag att yrkesutbildningens finansieringsnedskärning är 220 miljoner euro. Siffrorna är tagna ur Lempinens (2017) analys av finansieringsläget sedan den ursprungliga summan ökats med 15 % från 190 M€ (AMKE, 2017a)

## Ammatillisen koulutuksen Rahoitus ja opiskelijat 2009–2018



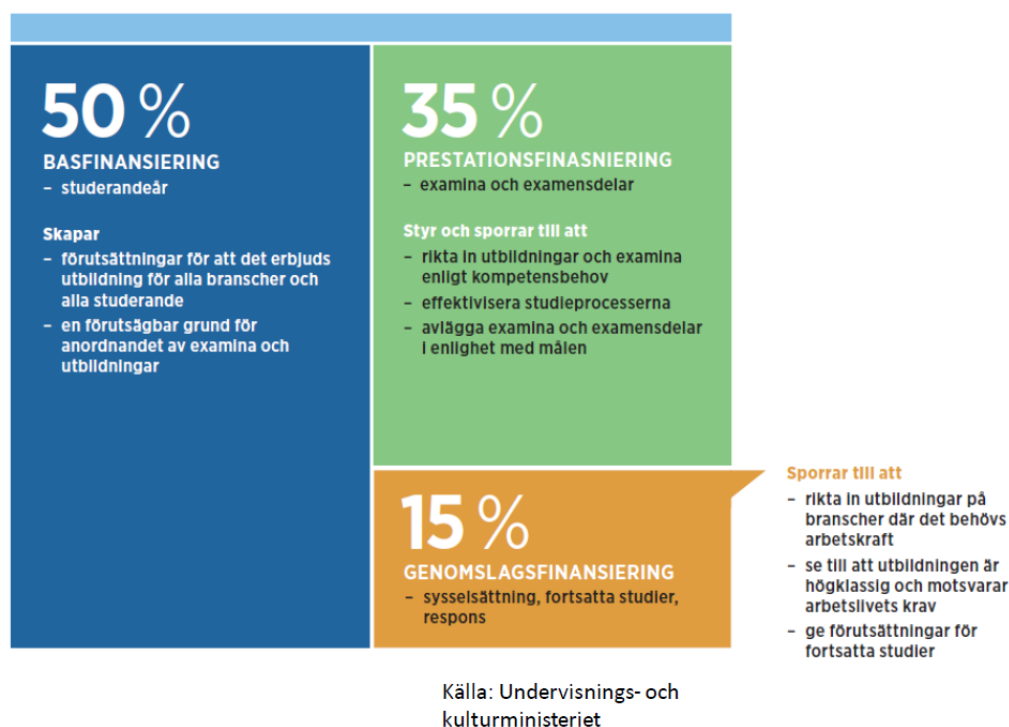
**Figur 2. Graf över utvecklingen av yrkesutbildningens finansiering och studerande under åren 2009-2018. (Statistikcentralen, 2017; AMKE 2017b)**

Den mest betydande aktören för reformens lyckade genomförande är enligt OAJ (2017) läraren och handledningen. Men i den allt mera komplexa förståelsen av lärandet som en individuell, dynamisk och individualiserad process får läraren en ny roll. Yrkeslärarens pedagogiska expertis ges kanske över tid även en ny evaluerande och näringslivsintegrerad karaktär som tolkare av läroplaner och kunskapskriterier. Denna expertis är också en nyskapande och överbyggande samt uppbyggande faktor i eliminerandet av känslan av att inte »kunna lära sig» (Pirttiniemi, 2004).

Att lärandet är av yttersta betydelse påverkas av finansieringsmodellen som kommer att vara resultatfinansierad i en ökande grad: Av utbildningsfinansieringen är 50 % basfinansiering, 35 % prestationsfinansiering och 15 % genomslagsfinansiering som beror av studerandes sysselsättning eller vidarestudier och respons, se figur (3) nedan.

**STRATEGI-FINANSIERING**  
(högst 4 % av totalfinansieringen)

**KALKYLERAD FINANSIERING**  
(högst 96 % av totalfinansieringen)



24/11/2017 | Utbildningsstyrelsen

**Figur 3. Ändring i finansieringslagen för yrkesutbildningen. Bilden är från UBS presentationsmaterial för utbildningsreformen, Jakobstad 24.11.2017.**

Bland tydliga möjligheter och fördelar med reformen, så innebär denna kraftiga nedskärning också risktagande i olika avseenden. En ökad segmentering och ett stärkt upprätthållande av samhälls- och utbildningshierarkin kommer ur ett teoretiskt perspektiv utgående från Berglund (2009) sannolikt att följa. I klartext: arbetaren ska veta sin plats i hierarkin. Genom sänkandet av allmänna- och yrkestestetiska krav signalerar man till studerande att den kunskap de formar genom yrkesutbildningen är momentan och inte bär på »*några omfattande och fördjupade kunskaper för sin framtid*» (Berglund, 2009, s. 25).

### 2.1.5 Lärandet i skolan kontra lärandet i arbetet

Problemformuleringens femte och sista ansats är följande: Diskussionen kring yrkeslärandet sker och har skett i spänningen mellan olika kulturer och traditioner.

Gällande ett ökat lärande integrerat i arbetslivets autentiska processer hävdar forskare att det finns risk att det öppnas en större distinktion mellan teoretisk bakgrundskunskap och yrkeskompetens (Lauvås & Handal, 2015). Tillspetsat kan dessa till och med framträda som

existenser ur skilda världar, där skolan som »formell kunskapsinstitution» representerar den första och arbetslivet den andra. Berglund uttrycker det så här:

Sedan mycket lång tid har dikotomin ”teori” och ”praktik” grundat uppfattningar om kunskap och vetenskap. Uppdelningen i teoretisk och praktisk (empirisk) verksamhet kan härledas tillbaka till Platon och Aristoteles och handlade då om hur man kunde erövra kunskap (Berglund, 2009, s. 22).

Det ligger olika kritiska aspekter i ett starkt näringslivsstyrt formande av moment för lärande och skapande av kriterier för kunnande. Virtanen (2013) lyfter bland klara fördelar med ett utökat lärande genom arbetslivet även fram riskfaktorer. En av de tydliga är smalt, kontextbundet kunnande som jag också ovan varit inne på. En kortsiktig och spetsformad kompetens i trendande teknologisk utveckling kan ge en form av spetsliknande ämneskunnande med inom kort förestående »bäst före datum».

Om konstruerandet av sådan kunskap sker på bekostnad av den breda grundläggande kunskapsbas som hävdas vara så viktig med tanke på ett samhällsaktivt liv, vidareutveckling och individens rätt till allmänbildning och en kognitiv reserv är det problematiskt. Det arbetslivsförlagda formandet av kunnande i områden tangerande yrkesetik och även holistisk förståelse av tillräckligt bred bakgrundsteori, kan således ses som viktiga att lyfta fram i processer där tillämpade läroplaner och ur dem framtagna utförandeplaner uppgörs. I den diskussionen skulle framlyftandet åtminstone av riskerna i begränsandet av personliga vidareutvecklingsmöjligheter, begränsandet i deltagandet i en allmän samhällsdiskussion och påverkan, men också andra kritiska aspekter innehållande bland annat smalnandet av allmänskunskap anses som rimligen berättigad.

Lärarhögskolan har låtit förstå, att lärande sker just där känsla av stundvis obehaglig otillräcklighet nalkas, men belönas av en känsla av att ha lyckats när lärandemål uppnås. Det är i gränsområdet till det obekväma som lärande och utveckling äger rum. Det har tidigare sagts att »lärarens roll är att skapa en pedagogiskt motiverad huvudvärk, som endast går att bota genom lärandet». Det här kan få ett nytt liv inom kunskapskonstruerandet och identifierandet av kunnande. Detta låter kanske otrevligt – men är rimligt även enligt Vygotskijs sociokulturella teori om närmaste utvecklingszonen (Säljö, 2014). Och det är också i den betydelsen handledningen låter sig framträda i denna problematisering, förankring och studie.

Enligt tolkningar av Vygotskijs sociokulturella perspektiv (1978) kan emellertid inte kunskap existera isolerad och separerad från sin praktik i någon större utsträckning (Säljö, 2014). Fragmenteringen och det starka kontextbindandet av de kunskaper som ligger som en sammanvävd grund för yrkeskunnandet, medför däremot i en komplex värld andra underliggande, mera dolda och indirekta problem. Yrkesutbildningen och de yrkesstuderande ligger i olika avseenden i centrum av dessa. En diskussion som berör detta område är huruvida klassamhället återskapas av den sociala fördelningen av kunskap och makt (Nylund & Rosvall, 2011).

Den läroplansbaserade paradigmen lyfter i regel fram lärandet och studier som en klinisk process bestående av moment för lärande, handledandet för att uppnå dessa, bedömningen av kunnande samt handledande för examen. Dessa framkommer oftast på ett generellt plan. Lärandet inom arbetslivsbaserad kontext har däremot mer eller mindre förutsatts äga rum av sig själv (Virtanen, 2013) och hur lärandet genom handledning kan äga rum som en medvetandegjord process är inte förutsatt eller skriven i examensgrunder eller läroplaner (Utbildningsstyrelsen, Utbildningsstyrelsen e-grunder, 2017e), (LP EE/EA 2015), (Allmänna delarnas LP 2017). Där den individuella och djupa utvecklingen ska ses, förväntas den ske som resultat av studierna och momenten som ingår i läroplanen. Också forskning stöder att denna händelsekedja är förväntad men inte uttryckt, särskilt inom arbetsplatsförlagt lärande\* (Virtanen, 2013) [\*benämningen var *inläarning i arbetet*, senare IA, t.o.m. 31.12.2017]. Hur det sker är utförandeplanernas, och när det hela går till botten, den enskilda lärarens och arbetshandledarens sak. Min erfarenhet och insikt säger att det högst antagligen inte är så, att en djup och komplex inläarning sker per automatik; stödd av handledning eller inte. Det är problematiskt att de i läroplanen lyfts fram lärandet som äger rum som »lärarstödd» inläarning som en *formell* lärandekontext. Ovan har jag frågat mig om lärandet i arbetet då är en *informell* sådan. Utgående från Virtanen (2013) kan det tolkas så, även om värdet av lärandet i en autentisk kontext igen håller på att över tid få ett större värde; kanske även formellt. Tills dess, hur kan lärandet som process försvaras som pedagogiskt eftertänkt aktivitet som bedöms formellt då den inte är formell? Betyder det här att yrkesutbildningens väg kommer att bli informell till sin status, där lärandet skett enligt näringslivets krav och i kostnadseffektivitetens namn?

Erfarenheter från arbets- eller andra moment leder utan reflektion inte automatiskt till lärande. Reflektion leder inte heller av sig själv till kunskap i teknisk problemlösningsförmåga eller yrkesmässig handlingsberedskap utan att föregås av ett moment att kritiskt reflektera över (Billet, 2009). Därför bör handledningen även som

situationsanpassad vara riktad, planerad så väl tidsmässigt och innehållsmässigt för att leda till resultat. Det är inte så att yrkeskunskap inom ett tekniskt, teoretiskt-pragmatiskt område, som exempelvis elbranschen är, uppnås genom att se in i sig själv. Detta är något som kritiken mot reflekterande handledning betonar i sina argument (Skagen, 2007). Det är emellertid här lärarens pedagogiska kompetens och skolans ledande processer för att stöda utveckling av sådan handledning som läget skulle kräva borde få en höjd betoning. Inom grundläggande yrkesutbildning är spetskompetens i ett ämnessystem eller yrkesämnesdisciplin inte nödvändigtvis något som behöver lyfts fram explicit i en sådan process. Det som i en yrkesutbildning borde ses som fullständigt klart, är att handledningen som kritisk reflektiv aktivitet som ser människan bakom processerna borde få utrymme, och att den i ett kunskapskonstruerande ändamål när syftet går mot utvidgat lärande bör föregå av en handling, ett problem och en erfarenhet för att vara betydelsefull. Särskilt när dessa är många och olika till sin karaktär (Lauvås & Handal, 2015). Men handledning i en yrkesutbildning för unga är också mycket mera än en yrkesmässig kompetensutvecklande handledning. Det behövs ett fast grepp om fostrande, kontakt med vårdnadshavare, praktisk livsfärdighetshandledning, handledning av studier och studieteknik, och mycket annat. För det här behövs tid, finansiella resurser för att ha sådan tid, och tålmod.

Jørgensen (2015) belyser i sin forskning, att när lärandet till ett yrke blir allt mer komplext genom att inlärningsmiljöerna blir flera och situationerna olika, kommer nya utmaningar i kunskapskonstruerandets tecken. Utan handledning och reflektion hotas kompetenser förbli situationsbundna och handlingen lösryckt från sin teori, eller tvärt om (Virtanen, 2013). Emellertid är också klassrumskunskap kritiserad för att stanna i klassrummet och skolan så problemet är kanske inte så nytt, men inte heller uppifrån sett tydligt betonat i lärarens vardag. Dessa tar jag närmare upp senare i studien som *situerat lärande*. Jørgensen forskning (2015) visar ändå på att särskilt i sådana fall där arbetsplatsens företagskultur varit tayloristisk, instabil, eller periodens aktivitet uppgiftcentrerad och avgränsad från ett vidare perspektiv, finns risk för ett snävt eller undermåligt och med för hårda knutar situationsbundet lärande. Ohälsa kan enligt forskning uppstå genom förhållningsvis elementära skeenden på arbetsplatserna. Som exempel på dessa nämner Billet (2009) bristande kommunikation, dåliga vanor, farliga genvägar eller annars låg moral eller osund arbetsetik och även brist på tillgängliga erfarenheter, frånvaro av intresse och expertis hos personalen på arbetsplatserna som begränsande faktorer för lärande i arbetet. Intryck och påverkan sker i vår samtid från en eskalerande omfattning miljöer, från parter som skolan inte i direkt bemärkelse kan påverka, eller utan handling medverka i. Det finns en rik

potential i arbetsplatsförlagt lärande och inläring i arbete (Jørgensen, 2015). Men gällande arbetsplatsbaserat lärande och -utbildning har forskning i tydliga ordalag lyft fram, att det endast är i de goda miljöerna ett rikt lärande kan ske. De dåliga leder till i olika avseenden till problem (Billet, 2009); (Jørgensen, 2014); (Jørgensen, 2015); (Lauvås & Handal, 2015); (Berglund, 2009). Dålig moral kan också ingjutas av andra yrkesmänniskor studerande är i kontakt med och på olika sätt förknippar med branschen (Billet, 2009). En sund socialisation in i en yrkesroll är därför inte alls en självklarhet. Konsekvensen av en mindre god socialisering beroende på dåliga erfarenheter, kan på det individuella planet vara djupgående och till och med förödande (Lauvås & Handal, 2015). Här behövs handledningens problematiserande diskussion som en kontinuerlig aktivitet. Men, kvaliteten i handledningen, med dess uttryck och ändamål, är verkligen inte i sig något som står självskrivet (Ojanen, 2012).

När man ser de fördelar i en autentisk lärandemiljö och mästärrollen inom hantverkstraditionen har, tvingas man ur en bredare sociokulturell förståelse (Säljö, 2014) även se riskerna förknippade med denna. Dessa framträder inom uttryck, moment och avsikter som inte utspelar sig till studerandes och lärandets fördel (Lauvås & Handal, 2015). Särskilt då de autentiska lärandemiljöerna är flera och erfarenheterna brokiga kan sådana bli väldigt dolda och påverka i det omedvetna (Ojanen, 2012). Detta är argument som i första hand tydligt för vikten av att handledningens ska ges utrymme, och att dess kvalitet är pedagogiskt eftertänkt och ändamålsenlig. Säljö (2015) lyfter genom det sociokulturella perspektivet upp att lärande äger rum oberoende miljö. Lärande sker, och frågan blir om det lärande är det som vi har avsett med gott lärande eller inte. Inom hantverkstraditionen formas yrkesidentiteten här genom primär och sekundär socialisation. Eftersom också då denna äger rum oberoende av miljö, blir frågor om etik och moral viktiga i en vidare bemärkelse.

Lärarens nya roll är här högst bidragande till valet av lärandemiljö, att god och reflekterad handledning med studerande sker på arbetsplatserna där studerande utför sina lärande på arbetsplatser-perioder, arbetsplatsförlagd utbildning eller vad man nu vill kalla det, men också i skolan både före och efter perioderna. Givetvis, också under hela studietiden, Pirttiniemi (2014) hävdar att yrkesutbildningens betydelse för individen beror på hurdan handledning den kunnat erbjuda under utbildningen och vid ingången till arbetslivet. Handledningen Pirttiniemi (2014) främst avser här, är moment av *handledning för lärande; handledning för examen och studerandeservice; samt karriär- och rekryteringshandledning*. Dessa är fokusområden som även tidigare betonats i forskning (Watts, 2009); (Hooley, Matheson, & Watts (2014).

Orsakerna är till en annan del kan anses grundade på den i pedagogiken betonade individens rätt till växande och utveckling. Skolan som yttersta ansvarstagare för studerande, behöver en försäkran om studerandes psykiska och fysiska välmående och omhändertagande också på arbetsplatserna. Skolan behöver också på olika sätt försäkra sig om att ingen studerande exkluderas eller blir mobbad på arbetsplatserna samt i mån om möjlighet bidra till förebyggande av att så inte sker. Också för att uppfylla sin formella uppgift om den lärandes rättigheter står vi i det »utökade lärandet» (Engeström, 2007a) i ett vägsål. Här är den övergripande handledningen, personifierad genom handledaren, i en nyckelroll för att underbygga förutsättningar till utvecklingen om den förväntas vara heltäckande och grundläggande.

Här inkluderas nästan också per automatik en lyhördhet för upptäckandet av orsaker till *tidigt ingripande*. En ohälsa som lämnas obehandlad kunde bidra till motverkandet av konstruerandet av en osund yrkesmoral. Värde av det tidiga i ingripandet i olika sammanhang är betonat och även lagstadgat inom studerandevården (Utbildningsstyrelsen, Föreskrift 94, 101/011/2014), bland annat för att förbygga risken att låta en ond spiral ta över. Eftersom korrigeringsrörelser kan vara verkligt svårhanterade och arbetsdryga. Om dålig moral lett till en attitydförändring är detta en viktig uppgift handledningen bör omfatta.

## 2.2 Kontextbeskrivning

Jag har i studien använt en omfattande litteratur- och tidigare forskningsbas som grund. Ur den här har jag fått en djupare förståelse och ett teoretiskt utgångsläge att arbeta ur. Utgående från den förståelsehorisont bakgrundsstudien och erfarenheter som lärare och yrkesmänniska målar fram, analyserar jag och återger studerandes röster och erfarenheter om handledningen och lärandet till ett yrke. Det utvecklande forskningsarbetet jag gör i studien, är en mikroforskning utförd inom verksamheten vid Svenska Framtidsskolan i Helsingforsregionen Ab / Yrkesinstitutet Prakticum. Det kvalitativa forskningsmaterialet består av tematiska djupintervjuer av studerande.

Arbetet har gjorts med avsikt att fungera som stöd och grund för revidering och vidareutveckling av handledningsarbetet vid Yrkesinstitutet Prakticum. El- och automationsbranschen är ett lämpligt val som forskningsobjekt, dels för min egen bakgrunds skull, men dels också för att branschen innehåller ett brett och tvärdisciplinärt kunnande och delar av en mångfald av delområden och ämnessystem. Jag refererar här till den 2015



fastställda läroplanen för yrkesämnena, den allmänna läroplanen fastställd 2017 samt examensgrunderna för el- och automationsmontörer från 2014.

Diskussionen som förs i studien kan förmodligen därför användas vid utvecklingsarbetet med handledningsmodeller inom skolan generellt, även om empirin består av en snäv representation av yrkesbranscher och basen vilar på hantverkstraditionen. Skolans branscher är alla i större eller mindre utsträckning hantverksbetonade.

Intervjumaterialet jag använt innehåller studerandes erfarenheter, detta har jag tolkat och analyserat mot bakgrund av yrkeslärare och branschexpert. Tolkning och analys har gjorts också utgående från modeller kring handledning och praktisk yrkesteorier men också mot lång branscherfarenhet.

I studien diskuterar jag kring handledningen former och uttryck i den rådande kulturen och de autentiska yrkesmiljöer där studerande ingår i genom sin utbildning. Miljöerna är lärande i skolan och lärande i arbetet.

Gällande studiens näringslivsförankring och den klara utvecklingsaspekt i organisationen det här arbetet förväntas ha, vill jag lyfta upp en aspekt redan inledningsvis. Handledningen eller utvecklande av pedagogiken inom organisationen Yrkesinstitutet Prakticum, som är mottagare av detta arbete, är ingen ny företeelse. Årligen sammanträder processteam och det tillsätts projektgrupper i avseende att utveckla handledningen av studerande. Enligt den av styrelsen fastställda strategiska planen (2016-2019) lyder det första momentet: *»Pedagogiken är Praktikums nyckelkompetens»*.

Handledning och pedagogik samt allas lika värde är också de återkommande orden och begreppen i skolans pedagogiska strategier. Men vad det innebär att pedagogiken är en nyckelkompetens har förblivit otydligt. Gällande den pedagogiska handledningen bidrar studien i de avseenden den anses lyckad till processen med att förtydliga pedagogikens egentliga innebörd och betydelse för organisationen. I de forum studien hittills presenterats och i de diskussioner som förts med den pedagogiska ledningsgruppen och i processteam där det funderas på pedagogik och handledning har den redan bidragit med konkreta saker. Dessa har gjort att studien redan kommit till nytta i den omfattning den sätts som lyckad.

Visionen för Prakticum lyder: *»att vara föregångare i Norden»*. Det är också en av orsakerna till varför största delen av de forskare och sakkunniga som presenteras i källhänvisningarna i det här arbetet forskar i ett nordiskt perspektiv. De moment som i den teoretiska referensramen tas upp är sådana som kan fungera även i ett komparativt perspektiv. Ett

sådant samarbete finns bland annat genom NordYrk som arbetar gemensamt för utveckling av yrkesutbildningen i Norden. (NordYrk, 2017)

Skolans värderingar är: *»respekt, delaktighet och välbefinnande»* efterföljda av meningen *»värderingarna skall genomsyra hela verksamheten och gäller alla, både personal och studerande»*.

Jag betonar att det här arbetet kanske inte kommer att ha en direkt verkande effekt på handledningen.Handledning i den nämnda organisationen jag jobbar inom som lärare är heller ingen projektartad trend som har en tydlig början eller ett slut. Tvärtom är medvetenheten om handledningen som en komplex process närvarande, men inte tydlig och konsekvent.Handledningskulturen kunde vara en invävd och integrerad process i olika former av arbete och undervisning i skolan. Alltid går saker att vidareutveckla och förbättra. Jag vill därför explicit lyfta fram att syftet med arbetet och tanken bakom hela studien är att problematisera handledningen och de forum och kulturer den äger rum inom. Genom detta kan studien tillföras diskussionen och utvecklingen som ett kritiskt men nyanserat och konstruktivt bidrag.

Samtidigt har arbetet med studien en stark utvecklingsaspekt i det egna arbetet med handledning. Den påverkan och synergiartade krafter denna utökade verksamhet studien bidrar med kan förhoppningsvis ha fördelaktig påverkan inom det egna kollegiet.

## 2.3 Syfte

Studien problematiserar nuläget och belyser ur olika utgångslägen förändringskrav på handledningen inom hantverkstraditionen. Det här sker med syftet att skapa bidrag till diskussionen av handledningens vidareutveckling. Handlednings fästpunkter är att den görs för att: utöka det individuellt anpassade lärandet, för att skapa kompetenshöjning och för att studerande når examen, för att stöda karriärval och för holistisk utveckling på individnivå.

Reformen medför strukturella och fokusbetonade förändringar. Studiens första syfte är att:

- skapa bidrag till diskussionen om handledningens vidareutveckling inom yrkesutbildningen.

Till denna vill jag bidra med en överläggning av forskningsbaserade argument och modeller samt erfarenheter.

I studien problematiserar jag nuläget och belyser handledningens utvecklingskrav utgående från olika problemperspektiv. Dessa krav på utveckling har framgått ur problemområdesbeskrivningen. Den ökade förståelsen studien kan skapa avses tjäna vidareutvecklingen av handledningen inom verksamheten med utbildningen vid Svenska framtidsskolan i Helsingforsregionen Ab / Yrkesinstitutet Prakticum. Handledningen riktas individuellt till alla studerande och äger rum under hela studietiden, också vid studiernas slutskede i gränsytan till arbetslivet eller vidarestudier.

Detta sker i avseende att forma välanvänd studietid, god yrkesmoral samt konstruera täckande grundläggande kunskap med bibehållen möjlighet till kritiskt tänkande. I studien diskuterar jag kring kunskapens tillgänglighet, lärandets sociala fördelning och samhällskiktning. Lärande som natur närmar jag mig från ett sociokulturellt perspektiv. Ledord i förståelsens bidrag till utvecklingen ska vara praktisk genomförbarhet.

Utmynnande ur problemformuleringen är studiens andra syfte att

- skapa en ökad gemensam förståelse för den pedagogiska handledningens mål, uttryck, aktiviteter och förväntade resultat.

I den förståelsen kunde handledning äga rum i avsikt att (a) stöda och forma lärandet, (b) sammanknyta teori och praktik, (c) dekontextualisera situerad kunskap och (d) bidra till kritisk reflektion för att bearbeta erfarenheter och lärande för att främja sund socialisering till en yrkesroll och -identitet.

### 3 Frågeställningar

I avseende att möta syftet inom studien ställer jag frågorna

- hurudan är en god miljö för lärandet i skolan och i arbetet?
- vad är det som upplevs forma och upprätthålla en sådan miljö och kultur?
- vilka är de mest bidragande incitamenten till lärande i dessa miljöer?
- vilka är momenten och aktiviteterna för handledning som upplevs stöda lärande?
- hur upplevs handledningen kunna vara till stöd för karriärvägledning?

Och i avseende att diskutera kunskapens sortering och dess sociala fördelning ställer jag frågorna

- upplevs kunskapen vara starkt kontextbunden i sin sociala praktik?
- varför borde och hur kunde handledningen forma (yrkes-) kunskapen till en mindre segmenterat format?

Den två sista frågorna lyfter jag främst fram för analys och diskussion i ett teoretiskt perspektiv. Delar av frågorna kommer också även framöver att kvarstå som fästpunkter för kommande vidareutvecklingsarbete. En del frågor aktualiseras vidare också genom andra reformförändringsåtgärder i skolan. Dessa påverkar i sin tur ett brett spektrum av processer. Bland annat läroplansändringar, arbetstidsändringar, tjänstefördelningar för den undervisande personalen samt andra organisationsförändringar.

Distinktivt för momenten i frågorna är att de innehåller aspekter som utbildningsreformen och finansieringsmodeller för utbildningen både påverkar och styr. Därför är forskningsfrågorna av en sådan karaktär att de förblir aktuella även framöver. De lever vidare i en närmast kontinuerlig utvecklingsprocess.

Frågorna hittar således inte ett absolut svar i den här studien, utan de är avsedda att fungera som avsats till en konkret del av ett paradigmskifte som oberoende står inför ett »komma skall». Genom det här blir min avsikt inte att sätta punkt, utan närmast att diskutera och nyansera.

## 4 Arbetets fortsatta disposition

I kapitel fem (5) *Teoretisk bakgrund, pedagogiska modeller för handlett lärande*, beskrivs inledningsvis de forskningsetiska realiteterna utgående från forskarens subjektiva objektivitet som del av forskningsobjektet. Här förs också en diskussion om arbetets trovärdighet (motsvarande begrepp inom kvantitativ forskning är reliabilitet), rimlighet (validitet), och samvetsgrannhet (objektivitet). Här diskuteras kring forskningens etiska överväganden, dess sociokulturella och praktiska men yrketeoretiska prägel och slutligen valet av forskningsmetod med dess avvägande. Här utformas också utgående från tidigare forskning och pedagogiskt försvarbara handledningsmodeller en mera avgränsad referensram användbar för tolkning och analys av empirin forskningen tar fram. Detta sker främst genom beskrivning av den avgränsade pedagogiska förståelserymden arbetet använder sig av, diskursbeskrivningen och utmynnar sedan i en forskningsansats och en närmare uppritning av angreppsvinkel. Ur modellerna teorin argumenterar för skapas också de tillämpningsbara handledningsmodellerna, påverkade av den lokala förankring intervjuanalysen möjliggör.

I kapitel sex (6) *Forskningens genomförande*, beskrivs intervjuernas insamlingsmetod, tolknings- och analysmetoder, utförandet och intervjuåtergivning innehållande diskussion kring tolkning och analys. Här görs en analys av intervjumaterialet i sin helhet. Genom att presentera de betydande delarna av intervjuerna som haft betydelse för utgången av analysen strävar jag till att uppnå trovärdighet.

I kapitel sju (7) *Slutledning*, görs sammanställning av analysen och avhandlingens induktiva bidrag till en diskussion om handledning och lärande.

I kapitel åtta (8) *Diskussion*, för jag en reflekterande metadiskussion utgående från studien som helhet med dess brister, implikationer, lärdomar och möjlig relevans.

Kapitel nio (9) *Avslutning*, består av en avrundning och avslutning av studierapporten.

## 5 Teoretisk bakgrund, pedagogiska modeller för handlett lärande

Ofta placeras målen för yrkesutbildningen i tre grupperingar. Enligt forskning i ett generellt europeisk perspektiv är dessa: »(a) *generic skills required for work*; (b) *vocational specific knowledge*; and (c) *skills required for particular workplaces*» (Billet, 2009). Fritt översatt till »*generella kompetenser som krävs för arbetet*; *branschspecifik yrkeskunskap och kompetenser som krävs av särskilda arbetsplatser*». I den dualistiska utbildningsmodell som används i Finland finns utöver dessa även en akademisk generell kunskapsbas i läroplaner och examensgrunder, som bland annat ger formell behörighet till vidarestudier och förbättrade möjligheter till livslångt lärande (Laukia, 2013); (Isacsson, 2013).

Inom yrkespedagogiken finns en branschvis förekommande diskrepans i förståelsen av orden handledning och handledare. Dessa ord är vidare ännu tilldelade lite olika betydelse utgående från ledningens, läraren och studerande, samt slutligen arbetslivets förståelse. Skillnaden i betydelse härstammar från de olika historiska och kulturella traditioner där yrkenas ursprung formats och utvecklats (Virtanen, 2013).

Ett tydligt exempel på det här är då handledningen i en yrkestradition där utövarens arbete berör människor (som social och hälsovård) har en mera individuell, personlig och reflektiv prägel. Förhållandet mellan handledare och studerande är mera ett personligt kontrakt. I en hantverks- eller produktionsbetonad tradition däremot kan det vara yrkesgruppen där studerande ingår i som har ett informellt handledande ansvar. Handledandet är här mera uppgiftcentrerat och tekniskt, handledandet är också förknippat vid en disciplinerande auktoritet. (Virtanen, 2013)

I de teorier som studien lyfter fram beskrivs handledningskulturen utgående från hantverkstraditionen och handledningstraditionen. För att kunna höja blicken över de kulturella skillnaderna som framträder, samt för att bibehålla ett övergripande perspektiv har jag i mina tolkningar utgått från ett sociokulturellt (Säljö, 2014) och social konstruktivistiskt (Ojanen, 2012) perspektiv.

Också ordet kunskap och lärande har ett liknande betydelsegap mellan branscher. För en bransch kan kunskap bestå av förståelsen av innebörden och konsekvensen av en handling. I en annan kompetens att utföra ett arbetsmoment säkert, ekonomiskt och tidseffektivt. I en tredje är förmåga till problemlösning, driftsäker och pålitlig funktion samt säkerhet sätta överst. Det personliga och reflektiva har getts en mycket elementär, om ens någon, betydelse

i flera hantverksbetonade branscher (Virtanen, 2013). Gällande handledning har skolan en utmaning att hitta en handledningsmodell som på åtminstone en hög nivå är enhetlig för de olika branscherna och utbildningsprogrammen. En annan fråga som min studie inte direkt tar upp är den om varför en sådan likriktning eftersträvas.

På olika sätt omfattar den teoretiska referensramen dessa begrepp. Jag har strävat till att bygga ihop dessa till en betydelsehelhet; men att skarpt avgränsa området är inte möjligt i avseendet att beskriva handledning och mänskligt lärande. Nedan görs ändå en strävan till att i den mån det är nödvändigt för uppgörande av denna avhandling beskriva förståelsen av begrepp och termer och avgränsa dessa i olika utgångslägen och infallsvinklar.

## 5.1 Forskarpositionen

Historiskt och kulturellt betingade traditioner inom den egna branschens hantverksutbildning och den särskilda konservativitet som är inneboende i denna, har för mig i en lång tid legat som bakgrund till ett intresse och en förundran. Dessa tankar grodde redan då jag studerade till elkraftsmekaniker vid ett yrkesinstitut. Det hände alldeles i början av 1990-talet. Erfarenheter i skolgången i ungdomen bidrog till att jag först som vuxen ville studerade vidare. Det gjorde jag först till arbetstekniker inom elkraft, senare till ingenjör. En hög känslighet har gjort att erfarenheterna jag bar på blev användbara även senare. En mycket bidragande orsak till att jag fortsatte studera till just lärare är den här förundran. Mina pedagogiska studier ägde rum via öppna universitetet vidare till högskolan för yrkeslärare. De erfarenheter jag burit på hela vägen, finns även i bakgrunden just nu vid skrivandet av denna avhandling, i mitt arbete som lärare och handledare, och sannolikt tränger de också igenom i diskussionerna till en viss mån.

Jag har i 23 år varit verksam inom elbranschen, först som montör, sedan som företagare och elentreprenör och senare som ingenjörskonsult och elplanerare. Först det senaste och pågående året (2018) har jag stigit tillbaka i en roll som styrelseordförande och inte dagligen aktiv i företagets praktik. I snart tio år har jag varit aktiv som yrkeslärare, först på ett vuxeninstitut, sedan som timlärare vid yrkeshögskolan, för att nu vara tillsvidareanställd lärare och handledare för arbetsplatsförlagd utbildning vid samma yrkesinstitut som står som mottagare av det här arbetet. Detta ger en sorts distanserat närhetsperspektiv till skoltraditionen, men genom arbetet i skolan också samtidigt ett visst avstånd till yrkesdisciplinen, branschen och näringslivet. Som lärare ser jag dessa positioner som enbart till fördel. Som aktionsforskare kan jag ställa mig med en viss distans men samtidigt

tillräcklig närhet till forskningsområdet (Hiim, 2007). Jag har kallat den här studien för deltagarbaserad eftersom jag ingår i den kontext informanterna ingår i och tillsammans är vi delar av skolan som forskningen och utvecklingsarbetet äger rum inom. Endast genom teoretisk och ett metakognitivt perspektiv går det att distansera sig från närheten till det här forskningsområdet, som är en del av en omedelbar verklighet.

Jag har genom min bakgrund burit på en förundran om yrkeslärandets och det mänskliga lärandets natur och hur det är kopplat till kultur, motiv, intresse och känsla. Jag har tagit på mig rollen att lyfta fram aspekter som vikten av studerandes känsla av att lyckas framom att misslyckas, att skapa möjligheter för konstruerandet av en sammanhängande kunskap, och de olika nyanserna i det individualiserade lärandet - det viktiga och fräscha i en delaktighet i yrkesgemenskap. Det som skapar grund till lärandet av ett yrke och även till en växande mognad och utveckling. Dessa är alla på olika plan beroende av processerna som är avsedda att bidra till denna studie. Och här är handledningen viktig och i en nyckelposition för förståelsen av den hela människan i hennes lärande. I detta bemötande är det personliga ödmjukheten i det goda samtalet, genom dialogen, en förutsättning för skapandet av den subjektiva förståelsen av den andra människan. Tankarna blev högaktuella i ljuset av utbildningsreformen och individualiseringen. Och jag tycker den är just i förståelsen av reformens budskap värd att lyftas fram här, i min återgivning av forskarpositionen. Att göra detta medför en kritisk förhållning till den egna branschen. Och att förändra något medför alltid motstånd, vilket är påtagligt inom arbetet med studien i reformens brytningsskede. Detta är påtagligt i de olika reformgrupper jag sitter med i, och har bidragit till erfarenheter också inom denna studie.

Diskussionerna jag för sker således med bagage och barlast både från företagskulturen, skolvärlden och antagligen också känslodimensionen, även om jag försöker begränsa detta i mån av möjlighet. Som jag ovan var inne på, krävs av forskaren som lärare och som del av den kontext som forskningen ingår i, en medveten och tillräcklig distansering för att se helheten. Samtidigt kräver rollen även bibehållandet av tillräcklig närhet för att bidra med att se problem och helheter med yrkeskunskapens och erfarenhetens öga. Lärarens och studerandes perspektiv kan anses svårt att få tillgång till som utomstående, därför är det som forskare i lärande till fördel att vara praktiserande lärare (Hiim, 2007).

I och med att forskaren ingår som ett subjekt i forskningen är det viktigt att redogöra för denna på ett tillräckligt överspännande och mångdimensionellt sätt. Här ingår redovisning av forskarens tidigare erfarenheter och kunskaper som har eller har kunnat påverka



forskningen. Fördelen med att som aktionsforskare forska i en organisation man ingår i är den »tysta» bakgrundskunskapen, tillgänglighet till forskningsmiljön, tillgänglighet till register och data, läroplaner och studieregister, etc. Hiim (2007) lyfter fram en värdefull poäng i att forskning i yrkesskolor kräver en djup och brett överspännande yrkeskunskap inom ämnet. Också en förståelse av pedagogik och den kulturella kontext ämneskunskapen och pedagogiken tar sig till uttryck genom är en förutsättning för en djup förståelse. Hiim konstaterar att den enda som rimligtvis bär på tillräcklig kunskapssubstans att forska i praktisk yrkespedagogik utövad, är yrkesläraren själv, som praktisk yrkesutövare av sitt yrke. Samtidigt vilar här som sagt just därför en utmaning i att i tillräcklig omfattning distansera sig från sammanhanget och hålla sig objektiv till forskningen i den mån det är nödvändigt.

Beroende på om tidigare forskning skett utgående från en skol- eller en företagskontextuell kultur, kan samma begrepp ha olika betydelse. Också det här faller lika som handledningen tillbaka på olika kulturella och historiska bakgrunder. I centrum av det här spänningsfältet kan det ha fördelar att ha anknytning till och erfarenhet från båda kulturerna.

I studien använder jag mig av en kritisk reflektiv metodik för att hantera ovan nämnda utmaningar. Argumentering sker utgående från tidigare forskning inom delområdena genom att närma sig problemområdet genom att diskutera kring detta från olika infallsvinklar. Subjektiviteten jag som forskare i detta område inom mig bär på, framgår sannolikt främst inom val av argument och ämnen för diskussion. Utmaningen ligger härmed i att hitta och använda även de kritiska källorna som låter argumentera teorier och modeller mot varandra. Samt att använda den mångdimensionella bakgrundens alla sidor i tolkningen och analysen av empirin och i rapporteringen av resultaten. Jag strävar att en sådan medvetenhet ska genomsyra hela studien och därmed nå en tillräckligt hög trovärdighet i mina argument.

## 5.2 Tillförlitlighet och rimlighet

Där positivistisk forskning påvisar forskningens reliabilitet, diskuterar den kvalitativa forskningsansatsen oftast kring tillförlitlighet/trovärdighet/pålitlighet. Där en objektiv forskarroll inom kvantitativ forskning lyfter fram validitet, strävar den kvalitativa forskningen till diskussion kring rimlighet. I samma bemärkelse avvägs samvetsgrannhet i presentationen av forskningsempiri och i analysen och tolkningen av denna. Här skulle positivismens motsvarighet nämna ord som precision, objektivitet och exakthet. (Widerberg, 2002), (Trost, 2010)

I studien strävar jag till att uppnå trovärdighet genom att betona kvaliteten på den ursprungliga intervjun. Kvale & Brinkmann (2014) uttrycker sig här genom att använda sandslott som en beskrivande metafor:

[...] teoretisk analys baserad på intervjuer av tvivelaktig kvalitet kan visa sig vara magnifika byggnader byggda på sand.» (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 206)

För att förebygga att trovärdighet uppnås kommer jag därför att sätta vikt på omfattningen av relevanta och specifika tolkningar av intervjumaterialet, i form av framtagande av sammanhängande berättelser av intervjusvaren och kring en reflekterande mångdimensionell analys. Jag har för avsikt att återge svaren som tolkade delar av den berättelse de är, utan att ändra innebörden i historierna, som därmed inte kräver ytterligare förklaringar.

I temaintervjuerna har jag strävat till att de utmärks av långa svar i form av berättelser kring de teman som gäller kompletterade med korta kompletterande frågor och deras svar. Frågorna har inte varit ledande i sig och svaren som är vare sig styrda eller framkallade på något sätt. Ledande, specifika frågor har däremot ofta använts inom kvalitativa forskningsintervjuer i avsikt att säkra tillförlitligheten i svaren och för att försäkra sig om intervjuarens korrekta tolkning. I avseendet att försäkra rimlighet och tillförlitlighet strävar jag till att göra en tolkning av intervjusvaren i stor utsträckning redan under intervjuerna. (Kvale & Brinkmann, 2014)

I en kvalitativ forskning kan reliabilitet betyda det att samma person skulle avge samma svar vid olika tillfällen. Vi måste här beakta att intervjuerna tangerar lärande och lärandemiljöer. Uppfattningen och tolkningen av dessa varierar över tid och samma person kommer sannolikt inte att senare uppleva en situation likadant (Hirsjärvi & Hurme, 2014), eftersom

uppfattningen av verkligheten också ändrar med lärande och utveckling. Utgående från kritisk realism består vissa delar av en verklighet som statisk, men den mänskliga tolkningen av verkligheten kommer alltid att vara individuell och unik (Ojanen, 2012); (Hirsjärvi & Hurme, 2014). Något som också diskuteras kring i det här arbetet gällande människans praktiska yrkestheori, hennes tolkningsram och även mediering av en upplevd verklighet. Jag har därför valt att föra en kvalitativ diskussion kring rimligheten av svaren inom rapporteringen och tolkningen av de olika forskningsfrågornas intervjuåtergivning.

### 5.3 Etiska överväganden

I det här kapitlet diskuterar jag kring de etiska överväganden som forskningen och rapporteringen varit bunden till.

Studien berör studerandes erfarenheter och upplevelser och återges som sådana. Genom återgivningen av intervjuempirin som deltagande röster, kan arbetet gällande presentationen av empirin ses involvera studerande som delaktiga individer och subjekt. Deltagarorienterad forskning används enligt Lindqvist (2014) internationellt och numera även nationellt inom forskning gällande delaktighet. Poängen är att personer som berörs av forskning ska delta som subjekt och inte objekt. För att lyfta fram detta har Lindqvist (2014, s. 37) citerat Walmsley & Johnson (2003, s. 95) med »*Nothing about us without us*» som ledord.

Forskningen är gjord enligt Forskningsetiska delegationens etiska principer till de punkter den förutsätts möta kraven i denna. Specifikt är dessa (1) *respekt för den undersökta personens självbestämmande rätt*, (2) *undvikande av skador och* (3) *personlig integritet och dataskydd*. Forskningen innehåller inte sådana moment att den skulle kräva sådan skild begäran om utlåtande för etikprövning eller dataskydd som Forskningsetiska delegationen förutsätter (2009).

Enligt Seidman (1998, s. 54) ska alla informanter ha möjlighet att dra tillbaka delar av sitt bidrag till studien under den tid intervjuerna pågår och en viss tid efter denna. Forskningsetiska delegationen (2009) skriver i sina etiska principer att informanterna när som helst har rätt att avbryta sin medverkan i forskningen. Detta innebär ändå inte att de kan kräva att material insamlat till och med tidpunkten för denna yttring skulle utgå från forskningen (Forskningsetiska delegationen, 2009). I samband med intervjuerna har jag informerat om detta samt tydliggjort att de intervjuade, efter att intervjuerna är avslutade, inte längre har möjlighet att helt och hållet dra bort sitt bidrag från forskningen. (Kvale & Brinkmann, 2014)

I intervjuerna framkomna känsliga yttringar om lärarkolleger, arbetshandledare, företag eller annan information som kan jämföras med dessa har ändrats så att identifiering inte kan ske i avsikt att orsaka skada för personer eller organisationer. Detta har gjorts genom fiktiva namn eller borttagning av namn med efterföljande kommentar om detta. (Forskningsetiska delegationen, 2009), (Kvale & Brinkmann, 2014), (Trost, 2010).

Informanterna har fått forskningssyftet och metoden presenterade för sig i två skeden, ena vid frågan om medverkan till forskningen och den andra mera ingående presentationen gavs före intervjun. Studerande gav samtycke till forskningsdeltagande muntligen före intervjuerna inleddes och bekräftade deltagandet skriftligen efter att forskningsintervjun avslutades. Informationsbrevet och samtyckesblankettens mall för utskrift finns presenterade i bilaga 2.

Genom samtycket ger informanterna godkännande till att bli intervjuade och till att saker de säger kan komma att ingå i rapporteringen denna. Före inledandet av intervjuerna har de intervjuade gett sitt samtycke till att deras röst kan återges skriftligt men anonymt. I samband med återgivandet av littererade intervjuer har informanternas identitet raderats från materialet och ersatts med en nummerkod. Numret som ersätter namnet har tagits fram genom en slumpnummargenerator vars nummer applicerats på deltagarlistans namn. Informanterna har fått rapporten delgiven före publikationen av denna, för att ha möjlighet att påverka sådana eventuella texter som kunde bidra till identifiering. Rapporten har genom ett Drive-dokument varit delad för påseende och kommentarer till informanterna under tiden 30.1. och 28.2.2018.

Tydliga dialektala uttryck eller nämnanande av namn och specifika situationer som kan anses kunna bidra till identifiering av informanten har ändrats till skriftspråk (översatt till skriftspråk), namn har tagits bort eller ändrats med kommentar (namn) och situationsbunden beskrivning borttagen vid behov med kommentar (situation borttagen) om detta. Borttaget, för rapporten oväsentligt material eller avsnitt i det enhetligt återgivna littererade materialet har beskrivits med [...]. (Tuomi & Sarajärvi, 2009), (Kvale & Brinkmann, 2014), (Trost, 2010).

## 5.4 Metodologi

I den här kvalitativa studien använder jag ett hermeneutiskt forskningsangrepp. Genom studerandeintervjuer och den kvalitativa analysen av dessa strävar jag till att skapa en större gemensam förståelse för rådande uppfattningar tangerande forskningsfrågorna.

Hermeneutiken tillåter och förutsätter att forskaren själv är en subjektiv del av förståelsen genom sin kunskapsbakgrund (Kvale & Brinkmann, 2014). Detta är också naturligt att blir realiteten i den här studien.

I studiens analys tillämpar jag en blandad form av induktiv meningsanalys genom meningscentrering (Kvale & Brinkmann, 2014, ss. 245-249) och en ekletisk-teoretisk ad-hoc (Kvale & Brinkmann, 2014, ss. 282-288) metod.

Enligt Kvale & Brinkman (2014) brukar deltagarantalet i en intervjuforskning som denna bestå av 15 +/- 10 personer. De skriver vidare att deltagarantal för kvalitativ forskning varierar från fall till fall och är beroende av avsikt. De avser att tumregeln lyder att man ska intervjua så många deltagare man behöver för att få fram det väsentliga. I de intervjuer jag gjort har inte de kommande intervjuerna fört med sig mycket mera än de sex-sju första. Jag har därför konstaterat att deltagarantalet varit tillräckligt, speciellt när avseendet inte är att generalisera eller kvantifiera.

Den här forskningen för fram intervjumaterial framtagen tillsammans med en genom urval uttagen enhetlig grupp tredje årets studerande inom programmet för el- och automationsmontörer. Gruppens storlek är sexton (N=16) studerande och dessa har antagits genom gemensam elevansökan åren 2013-2015. Tolv (n=12) av dessa studerande ställde sig till förfogande för forskningsintervjuer. Jag har konstaterat deltagarantalet tillräckligt stort för att undersöka det jag har avsett med den här studien.

Studerandes erfarenheter gällande skolans och arbetsplatsers lärandekultur, bemötande, handledning och karriärvägledning samt kognitiv begrepps- och kunnandekvantifiering står som teman. Informanternas berättelser är framtagna genom samtalsliknande och djupgående temaintervjuer. Dessa tolkas och analyseras med stöd av tidigare handledningspedagogisk forskning och handledningsmodeller, erfarenhet av handledning och undervisning samt ytterst de pedagogiska perspektiv som står som grund.

Jag har använt mig av öppna ostrukturerade temaintervjuer för att möjliggöra ett brett spann av upplevelser och erfarenheter kring lärande och handledning. Genom att göra öppen tematisering riskerar det littererade materialet ändå att svälla ut till en närmast ohanterlig mängd intervjudata. Intervjuteman finns presenterade i bilaga 1. Ett papper med intervjuteman fanns framsatt på bordet till alla informanter under intervjutillfällena. Alla studerandeintervjuer bandades in och ljuddatafilerna har lagrats.

Intervjuerna tog mellan 20 och 45 minuter per intervju. Alla intervjuer har littererats utgående från ljudfilerna och sedan uttolkats med avseende på både språk och meningsinnehåll. Den här studiens intervjudata har reducerats till ett hundratal sidor utskrivet material. Genom att begränsa deltagarantalet har materialet hållits hanterbart. Metodologin för forskningen kan sammanfattas i en tabell enligt nedan:

**Tabell 1. Studie/forskningsmetodologi (egen tabell)**

<b>Kontext</b>	<b>Problemorienterad bakgrund &amp; teoretiska bakgrundsmodeller</b>	<b>Empiriskt material</b>	<b>Metodologi</b>	<b>Tolkning och analys</b>
Lärandet av ett yrke. Handledning av lärandet.	Sociokulturella, pedagogiska och tekniska perspektiv.  Tidigare forskning.	12 st. studerandeintervjuer, hösten 2017.	Öppna deltagarorienterade temaintervjuer, induktiv meningsanalys.	Kodning, meningscentrering, tematisk meningsanalys.
Arbetslivsorienterade kommentarer.	Perspektiv på lärande, fostran och disciplinering i yrkesutövandet.	Anteckningar från handledningsbesök på arbetsplatser.  Läsåren 2016-2018.	Fältanteckning.	Meningsanalys.

Utgående från en initierande tolkning av intervjuerna som intuitivt gjordes redan i intervjustudet kunde tematik för preliminär meningscentrering framträda. Genom denna process kunde erfarenheter för sju koder utformas. Det utskrivna intervjumaterialet kodades i enighet med dessa inom de intervjuteman och meningar som lyftes fram i intervjuerna. Koder har sedan lagts till vid behov. Det kodade materialet har genom den kvalitativa analysen spjälkats upp, brutits ner i mindre enheter och sorterats temavis och meningscentrerats, för att sedan presenteras i en sammanhängande och temavis presenterad helhet. Utifrån det kodade materialet har jag gjort ytterligare meningscentrering och fört in erfarenheterna deltagarvis i en arbetstabell som använts i analytiskt syfte.

## 5.5 Pedagogiska utgångslägen

I korthet kan pedagogikens innehållsliga frågor i modern tid anses handla om fostrans och bildningens natur, men har i Norden genomgått en förändring från tidigare, då vikten vilade mera vid en historisk och filosofisk disciplin (Uljen, Allmänpedagogik, 1998). Då problematiseringen i det här arbetet ligger inom sektorn för pedagogiskt motiverad handledning blir det betydelsefullt att först beskriva den förståelse av pedagogik som ligger som grund.

För att lägga fingret på var inom ramarna för det här arbetet yrkespedagogiken ligger kan en tillbakablick över dess utformande i någorlunda modern tid vara till fördel. Pedagogiken som akademisk disciplin tangerar i modern förståelse, inte direkt utgående från en socialkonstruktivistisk modell, det mänskliga tankeutbytet, lärandet, vetandet, det goda samtalet och diskussionen (Svensson, 2014b).

Den del av pedagogisk forskning som lyfter fram lärandet som en nödvändig process för det mänskliga utvecklandet som en *»yttersta betydelse»* kan enligt Skagen (2007) väl ta emot kritik dels av att ha influerats av den amerikanska utvecklingspsykologin och humanpsykologin genom Freud, Maslow och Rogers med flera (Skagen, 2007, ss. 42-43). Utvecklingen möjliggjordes i en postmodern tid där den religiösa betydelsen för människans livsåskådning och utvecklingsideologi tillsammans med kyrkliga greppet över individen och samhället går tillbaka och gradvis mister sin betydelse. Därmed menar Skagen att kalla den humanistiska utvecklingspsykologin vid en ideologi är således försvarbar (2007), om än här irrelevant. Men att pedagogiken på den här terapitraditionsarenan idag har utvidgats från en statisk händelse-konsekvens-teori till en insikt om människans djupa och holistiska lärande och existens passar den kommersialiserade psykologiska pedagogiken som *»hand i handske»* enligt Skagen (2007). En viss absurditet kan anses framkomma då den bräckliga människans naturliga förmåga till lärande och självutveckling i den postmoderna förståelsen är så dålig, att hon, och även organisationerna de är verksamma i, behöver en skara arbetslivspsykologer, konsulter, coacher och andra vägledare för att klara sig. (Skagen, 2007, s. 43)

Kvale (2007) menar att den progressiva pedagogiken, med ursprung i Rousseau, förekom samhällsutvecklingen med över tvåhundra år. Vad Rousseau avser är att med frihet kan man binda viljan. Rousseau skriver i *Emile – Eller om uppfostran* (1762/1977) återgivet av Ronny Ambjörnsson att *»Det finns ingen kontroll så fullständig som den som bevarar intrycket av frihet»* (1977). Och att det handlar om ett maktspel där man med ett skenbart ljus av jämlikhet berövar en allt större frihet från individen. Även bakom organisationspsykologins

kuliss av att främja individens möjlighet till självutveckling och lärande finns illusionen av fylldheten av ett tomrum med. Till det här området hör i en postmodern tid pedagogiska begrepp som livslångt lärande, den pedagogiska dialogen, med flera.

I arbetslivet belönas lärande inte sällan med en finansiell kompensation, inom studier däremot med vitsord som bevis på studieprestation. Med det här vill jag lyfta fram att livslångt lärande och andra modeller för mänsklig utveckling inte alla har den genuina syfte som namnet anspelar till. Det har också en annan sida, där samhällsproduktivitet och omskolningsbarhet och den möjlighet till snabb flexibel anpassning ett postmodernt konsumtionssamhälle avkräver är vägande aspekter. Kvale hävdar att en handledningsbaserat lärande genom utbildning gör motstånd svårt både på en offentlig och privat domän: en öppet utövande av makt genom fast styre och traditionell undervisning åtminstone gör en opposition möjlig (2007).

Utgående från det teoretiskt filosofiska synsättet problematiserar pedagogiken bland annat genom att fråga *hur* och *när* densamma ska användas. Problematiseringen gäller frågor som: Ska pedagogisk aktivitet idkas för att förbereda för arbetslivet, för att upprätthålla yrkeskunskap och expertis, eller för det allmänbildande syftet, eller i det personlighetsutvecklande syftet, eller i ett fostrande syfte? Och i vilken omfattning. Genom att ifrågasätta pedagogiken som uppfostrande, lärande, undervisande aktivitet befinner sig pedagogiken i ett ständigt problematiserat stadium. Genom att applicera frågorna *varför* och *vad* framför de ontologiska (varandet), framför de epistemologiska (kunskap och vetandet), framför de etiska (gott/ont) dimensionerna, kan människans behov och krav på bland annat undervisning, didaktik utvecklas och hållas uppdaterad. Hit hör inte minst och pedagogisk handledning. Speciellt tangerande motivation och kultur är här känsligt när den aktiva eller passiva människosynsfrågan diskuteras och utvecklas (Stensmo, 2007). Så är fallet i den här studien.

Den praktiskt tillämpade pedagogiken handlar i postmodern tid om människans identitet, lärande, motivation och kunnande i samspel med sin omgivning. Det betonas också känslan att lyckas och vara trygg som förutsättning för lärandet. Enligt Skagen (2007) har detta emellertid som följd av humanpsykologins allt stadigare förankring till pedagogiken nu till och med överbetonats.

Vidare har vår uppfattning om människans intelligens, lärande och utveckling ändrats från att ha varit någonting statiskt och omformbart till att vara beroende av en dynamisk, komplex och individuell process som påverkas av samspelet och interaktionen med omgivningen och



den rådande kulturen (Hakkarainen;Lonka;& Lipponen, 2004). Förståelsen av det mänskliga lärandet har likaså enligt Säljö (2014) gått från biologisk till sociokulturell, och omfamnar numera förståelsen av lärandet som en komplex process och en för individen dynamisk verklig utvecklingsmöjlighet.

Vidare är också skolans och utbildningens roll i en föränderlig tid komplex. Pedagogiska forskare och yrkesverksamma hävdar i samspelta röster, att skolan och utbildning ska bidra till bland annat konstruerandet av kunskap som kan användas till att: tänka kritiskt genom, delta i den samhälleliga debatten genom, tillämpas vidare från situation till en annan. Slutligen, och verkligen, i det föränderliga näringslivet - bygga vidare från (Engeström, 2007), (Svensson, 2014b), (Nylund & Rosvall, 2011), med flera. Yrkesutbildningen i Finland borde även i fortsättningen tillåtas stå bakom dessa argument, inte bara som en institution för reproduktivt lärande, utan även som utvecklande sådant.

## **5.6 En bakgrund till skoltraditionen**

Den ökade graden av komplexiteten i samhället födde i agrarsamhällets slutskede problematiken med bland annat att föräldrar (eller dåtida andra vårdnadshavare) inte längre hade möjlighet att hela dagarna vara närvarande i hemmet eller på gården för att ta hand om sina barn. Tidigare, även före mästergesäll modellens uppgång, var en naturlig utveckling att barnen involverades i arbetet på gården, i hemmet, i skräutövandet för att socialiseras in till yrket. Samhällets omorganisering ledde till att lärandet institutionaliserades och allt mer en fråga för skolan. Detta ledde till en formell och normaliserad syn på vad lärande och kunnande är. Diskursen löd att lärande uppnås genom att ta del i undervisning. Skolan var den institution som hade fullmakt och befogenhet att undervisa och bedöma lärdomarna. I vissa fall kan dessa normer ännu i dag stå i polemik till de uppfattningar som råder i andra läger, exempelvis kunskapen och lärandet i arbetet (Winman, 2014). Exempel på detta är formaliseringen av skolbundna ämnessystem. Denna återanvänds som maktaspekt i samhället ännu idag genom användandet av skolkunskap för kvalificering, klassificering och legitimering och sin systematiska upprepning av sin egen process (Nylund & Rosvall, 2011). Spänningarna mellan skoltraditionens och arbetlivets kultur syns tydligt i argumentationen om lärande, utveckling och makt.

Enligt Säljö (2000) genom Winman (2014) har människan alla tider lärt sig och införskaffat sig kompetens och färdighet genom att delta i sysselsättningar tillsammans med mera kunniga. Detta har fortgått i all mänsklig tid, men medvetligandegjordes till en specifik

läroprocess först inom agrarsamhället och hantverksbetonade släkt- och familjebundna yrken, samt genom mästare-lärlingsmodellen, senare speciellt genom industrialismen. Och visst går det väl att anknyta detta till Vygotskijs mentala processer kring lärandet (Vygotskij, 1978) och framför allt till det sociokulturella perspektivets modell om det kommunikativa lärandet som en konstruerandeprocess genom samspel i en kontext (Dysthe, 2001).

Dewey (1963) betonade redan tidigt, nu återgivet genom Winman (2014), explicit vikten av former för lärande som utvecklar förmåga att avgränsa och lösa problem, hantera information, och forma flexibla, kreativa modeller för agerande. Dewey pekade vidare på att praktik och teori hänger ihop. Emellertid är det så, även om det satiriskt ibland verkar olika – att ingen praktik förekommer lösryckt från sin teori, vilket bland annat Berglund (2009) belyser. I den pågående trenden är det därför just nu aktuellt att skapa resurser för både individuell handledning och intersubjektiva rum (Hundeide, 2001) för kritisk reflektiv aktivitet med metakognitiva element. Avsikten med detta ska vara att beakta människans lärandes komplexa natur och kulturen var lärandet äger rum, i genom vad det tar sig till uttryck. Här behöver yrkesutbildningen handledning för att hjälpa upp förtydligandet av bilden med de separerade teorierna och praktikens samhörighet.

Ur det sociokulturella perspektivet på lärande går det nämligen att förklara lärande i mänskligheten generellt, utan av att avgränsa detta till skolan eller »inärningen». Det går synbarligen också, att genom primär socialisation »lära sig» arbetslöshet, hjälplöshet, att ondska är den nya normalen, att hudfärg är avgörande, och att vi behöver våld och krig för att upprätthålla världsordningen, etc. Det går emellertid också att lära sig ta avstånd från dessa! - kultur, kunskap och lärande reproducerar sig.

Igen, det är inte fråga om vi lär oss, snarare om vad vi lär oss (Säljö, 2014). Och det är fråga om vilken kunskap vi genom handling och handledning aviserar som god och önskvärd. Det är genom att göra tillsammans som de goda inlärningsmiljöerna (Billet, 2009); (Jørgensen, 2015); (Lauvås & Handal, 2015) kommer att kunna aktiveras, och de mindre goda kan ges ett allt mindre utrymme.

## 5.7 Det situerade lärandet

Inom strukturorienterade teorier och inom systemteorin ska arbetsplatser och skolor förstås som kulturer anammande skilda ämnessystem. I de systemen är deltagarna inbundna till att följa de mönster som råder i de respektive lägren. Detta har genom Ellström & Davidson (2001) även uppmärksammats i studier gällande arbetslivsorienterat livslångt lärande och förutsättningarna till sådant lärande. Ellström & Davidsson (2001) betonar här den grundläggande yrkesutbildningens vikt. De lyfter bland annat fram yrkesutbildningens behov att integrera teori och praktik och att skapa motivation för lärande som förutsättningar för fortsatt lärande i arbetslivet.

Lave & Wenger introducerade 1991 ett nytt sätt att se på lärande (2003/1991) via ett koncept de kallade för »*communities of practice*». Det här har senare influerats till lärandet bland annat i yrkesutbildningen genom att man genom konceptet kan se på, och förstå, lärandet bundna till vissa sociala praktiker och yrkesgrupper. Härifrån stiger förståelsen om individuella sätt att bygga sig kunnskap utgående från en social och kulturella bakgrund. Vidare ska här kunnskap ses och förstås i samband till sin kontextuella natur och i relation till annan kontext och kultur och annat kunnskap (Isacsson, 2013). Jørgensen (2014) lyfter på nytt fram forskningen om »*situerat lärande*» (Lave & Wenger 1991), för att beskriva kunskapens kontextualisering och lärande absorberat i olika former av social praktik. I ett sociokulturellt perspektiv blir det här sättet att se kunnskap väldigt centralt.

Jørgensen skriver (2014) att det ter sig så, att i skolor blir vissa elever och studerande duktiga - eller inte - på att gå i skolan. En del passar in, fogar sig till rådande utbildningssystem, sitter på lektioner, allmänt uppför sig på ett sätt som den sociala prägeln i skolan kräver av deltagaren. En annan del faller av olika skäl utanför normen. Genom att falla utanför riskerar de exkluderas ur gruppen, gemenskapen och därmed hotas de även av att falla utanför systemet. Det här är någonting som tangerar exkludering, och också lyfts upp av bland andra Hundeide inom modellen för det intersubjektiva rummet (2001). En likadan sed råder på arbetsplatserna. Då studerande ingår i ett kollektivt lärande i arbete-kontext, så blir den första socialiseringsakten att delta i en arbetsgrupp utövande sin praktik, och att där sträva till att ingå i arbetsgemenskapen och -kulturen. Här är det avgörande hur studerande lyckas i den rollen. På lika sätt som ovan nämnt, kan en studerande riskera »falla utanför normen» och därmed gemenskapen. Då de branschvisa gemenskaperna är små och invävdade i varandra är det här i olika avseenden ännu mera problematiskt ur ett framtidsperspektiv än en exkludering ur en skolgemenskap.

Kunnande som konstrueras i en arbetskontext riskerar utgående från det konceptuella och situerade lärandet att stanna i arbetet (Jørgensen, 2014), det kollektiva minnet medger därmed att lärande som förknippats vid en viss situation inte eventuellt kan tillämpas i andra. En likhet till detta framträder även inom ramarna för det sociokulturella perspektivet och mediering (Säljö, 2014). Just mediering, och förståelsen för känsligheten och individualiteten i olika sammanhang kunde sannolikt vara en stöttepelare vid utveckling och sammanknytandet av kunskap från kontext och situation till en annan. När en realtida metarefleksion över händelser i arbetet höjer blicken över det individuella mot omgivningen och kontexten i ett vidare perspektiv leder denna till lärande för individen och möjliggör även utveckling för arbetsgrupper och organisationer (Rouhitie, 2005).

Det framstår i många akademiska sammanhang som uppenbart att lärande som sker i klassrummet stannar kvar i klassrummet. På motsvarande sätt riskerar lärande som utvecklats i en viss kontext också situationsbundet till momentet och kan inte förbindas med lärande i ett annat, ifall att det av sin karaktär inte är mycket liknande det ursprungliga. Lave & Wenger studerade bland annat hur samma individer kunde utföra matematiska kalkyler korrekt i vissa situationer förknippade till en viss praktik, men inte utföra samma operation i skolans prov även om liknande problem förestod (Lave & Wenger, 2003/1991)

Lärande i skolan och i arbetet är av olika karaktär innehållande känsliga element av goda och mindre goda inlärningsmiljöer (Lauvås & Handal, 2015). Genom att känna till och acceptera detta skapas en grund för ett ändamålsenligt utnyttjande av dessa karaktärer (Jørgensen, 2014). Orsak finns inte, och meningen är heller inte, att i denna text ställa systemen och karaktärerna som lärandeplattformar mot varandra, så att den ena skulle exkludera den andra genom att framhäva sina egna fördelaktigheter framom det andra lägre brister. I lärandet av ett yrke kommer nämligen båda att behövas även i fortsättningen. Men, det som här är uppenbart, är att handledaren måste vara uppmärksam på hurudant lärande som kan bli inbäddat parallellt, och fragmenterat. Det är också viktigt att förstå skolans och arbetets olika karaktär med deras möjligheter, svagheter och interna logik (Jørgensen, 2014, ss. 178-179) och arbeta för att de goda momenten används där det är möjligt. Tidspress och ekonomiska utmaningar gör säkert denna del av handledningens aktivitet allt viktigare.

Handledningens uppgift blir här också att bidra till konstruerande av ett sammanlänkande bindsegment, en dekontextualisering och ett sammanbindande av erfarenhetsmomenten till lärande (Ojanen, 2012). Även om kunskap i det sociokulturella perspektivet alltid framstår som mera eller mindre kontextualiserat och situerat, behöver vi det dekontextualiserade

lärandet i dagens komplexa samhälle (Säljö, 2014). Samtidigt kan det av detta härledas en utbildningsparadox. Systemet kräver en sortering och rangordning som använder sig av mätning av det generaliserade och dekontextualiserade lärandet. Det här är en betydande del av utbildningens roll i en sådan framställning den har fått i dagens utbildningssystem. Den generaliserade kunskapen hävdas också behövas för samhällets förändring och utveckling. Samtidigt är det oftast den akademiska kunskapen som föder många av de problemen med lärande vi idag ser i dagens skola (Säljö, 2005). Det hävdas att det livslånga lärandet möjliggörs utgående från en allmän ämneskunskap. Det är däremot den avsmalnade och situationsbundna praktiska kunskapen som näringslivet behöver, men användbarheten för sådan kunskap är kort. Politiker utropar krav på genomströmning och ökat arbetslivsförlagt lärande, samtidigt står just det här inför kritik att försvåra skapandet av en bred generell kunskapsbas som behövs för ett livslångt lärande (Assarson, 2012); (Berglund & Henning Loeb, 2013).

Det kan däremot generaliseras delar av den kontextualiserande kunskapen genom handledning som då genom reflektion kvantifierar kompetenser genom erfarenheter från informella och formella lärandemoment (Isacsson, 2013).

## 5.8 Lärandet och kunskapens maktförhållande

Lärande och kunskap ses ofta som ensidigt goda. Lärandet i skolkontext, eller fragmentiseringen av denna, medför emellertid också följder. Vissa av dem kan stå inför kritik för att vara antingen bortglömda eller medvetet underbetonade i pedagogiska och psykologiska sammanhang. Problematiseringen i det här arbetet utgår delvis från kunskap i en vertikal och horisontell diskurs, vilket ger orsak att också lyfta fram lärandets dubbelverkande karaktär med för individen både positiva och negativa förtecken.

Säljö (2014) skriver att i ett meritokratiskt samhälle har formaliserad utbildning alltid en dubbelriktad verkan. Framgång i lärandet i den formella skolhierarkin ger å den ena riktningen möjlighet till vidareutbildning och självutveckling, men stänger också för möjligheten i den andra. Om individen förmår uppnå framgång i ett lärande som äger rum inom den specifika kunskapssyn skolan företräder, möjliggör och motiverar systemet mera kunskap och formell legitimering. Detta kan ske endast om den lärande kan tillgodogöra den syn på kunskap skolan företräder, och därmed hittar motsvarighet i de värderingar och kriterier som personifierade och systembundna företrädare av skolhierarkin bär på. Denna kunskapssyn baserar sig traditionellt på skriftspråk, matematiska och andra akademiska färdigheter. Om motsvarighet däremot inte hittas, stängs dessa möjligheter. Formell utbildning har genom detta en oskriven men uppenbar dubbelroll i samhället. I ett sociologiskt perspektiv är detta en maktaspekt i det system som interagerar med samhällets och arbetslivets behov av olika aktörer i spelet. Och i förlängningen en social skiktning och underbyggande apparat i uppdelningen av samhällsklasser. (Säljö, 2014)

### 5.8.1 Den utbildningsideologiska kampen

Då ökat arbetsplatsförlagt lärande ofta i pedagogiska diskussioner ses som ett risktagande ska det uppmärksammas att skolkontextbunden utbildning har liknande problematik, fast av en omvänd karaktär. Problemen är skoltrötthet, likgiltighet till skolans kunskapssyn, svårighet att anpassa sig till eller ovilja att infinna sig i en sådan social och kulturell sed som en skoltradition förutsätter. Forskning av bland annat Billet (2009) visar på att dessa utmaningar leder till distraktion hos studerande men även i vissa fall kraftig protest mot rådande paradig i skolan. Kulturpsykologin kritiserar ur det här perspektivet skolan genom argument att »det viktigaste ämnet i skolan är skolan självt» (Dysthe, 2001, s. 57). En tydlig kontrast vi kan se inom den finländska utbildningstraditionen är vid övergången från grundskolan till andra stadiet. Den syns i friktionen och mellan de gymnasiala och yrkesmässiga utbildningsleden och kan tydligt utkristalliseras genom Pirttiniemi (2014) där

han i sin kritik mot systemet skriver att under sjuttio års tid läget med yrkesval och val av studiestig endast försvårats. Han skriver att det allmänna och vilseledande rådet lyder *»jos sinulla ei ole päättä lukioon, niin mene ammattikouluun»*. Fritt översatt »om du inte har [tillräckligt smart, egen kommentar] huvud till gymnasiet, gå till yrkesskolan». Den här olyckliga generaliseringen mynnar sedan ut i en kategorisering av de femtonåriga individernas orientering som antingen »teoretiska» eller »praktiska». Kategoriseringen som praktisk kan då antingen vara verklighetsförankrad eller ledsamt nog ske genom att inte uppnå tillräckligt höga skolvitsord för att formellt kunna platsa som teoretisk (Pirttiniemi, 2004). Då blir lösningen att konstatera att de praktiska studerande nog »lär sig med händerna», vilket är en förenklad uppdelning i en falsk dikotomi som ska ses som djupt problematisk (Berglund, 2009), (Berglund & Henning Loeb, 2013).

Att separera teori och praktik är i vår västerländska kultur traditionellt och har försvarats av det samhällshierarkiska systemet (Nylund & Rosvall, 2011). Enligt Berglund har vår kultur gett den praktiska kunskapen en underordnad ställning i samhällshierarkin och det politiska beslutsfattandet. I jämförelse med en teoretisk kunskap framstår den som elementär, manuell och av en trivial betydelse (2009). I den dualistiska utbildningstraditionens diskussioner har särskiljandet mellan det abstrakta och det konkreta, mellan teori och praktik samt mellan språk och handling varit utmärkande. I teoriundervisning har åtskiljandet ibland även varit eftersträvat i avseende att begreppsliga fenomen och händelsekedjor. En separation av teori och praktik ses inom ett sociokulturellt perspektiv främst ett problem skapat av skolans formaliserande av lärandet (Säljö, 2014). Därför borde skolans uppgift, särskilt inom yrkesutbildningen, vara att se till att kunnande förstås som mötet mellan teori och praktik, och i sin handledning bidra till att den här insikten nås.

Säljö (2014) kallar detta en utbildningsideologisk kamp som går mellan allmänbildning och medborgerlig fostran i det ena diket, elitistisk legitimering, specialisering, kunskapens marknadsvärde i det andra. I diskussionen är det värt att förstå att ett rent ideologiskt meritokratiska samhället inte existerar utan alltid framträder som mera komplext. I problematiseringssyfte är ideologin ändå användbar åtminstone som en metafor. Historiskt sett har yrkesskolan nämligen alltid befunnit sig i spänningsfältet mellan samhällsklasser (Nylund & Rosvall, 2011). Vi handlar inom ramarna för de möjligheter eller begränsningar vår kunskap ger oss. Detta kan understödjas av forskningsstödda korrelationer gällande en stark länkande kraft mellan vad vi lärt oss och vem vi blir. Nylund & Rosvall (2011), Young (2008), Bernstein (2000). Ytterst kan man genom det sociokulturella perspektivet konfronteras med lärandets dualistiska uppdelning i dikotomi om teoretisk och praktisk

fördelning som djupt problematiska. Säljö ser att lärandet i sig inte kan åtskiljas på det här sättet, utan systemet som samhället återskapar genom skolan har konstlat fram det. Skolan har här betydelsen som skapare av ett samhällssiktande, formaliserande system. Därmed ska pedagogiken i skolform idag också ses som ett problematiskt och legitimerande socialpolitiskt redskap (2014).

### 5.8.2 Kunskapens samhällsiktande verkan

Nylund & Rosvall (2011) lyfter i sin diskussion om kunskapens fördelning som maktaspekt i samhället upp kategoriseringen av kunskaper. De nämner genom Bernstein (1990) efterföljd av Durkenheim (2001) kunskapen som »helig» eller »vardaglig» i respektive begreppslika termer som den (1) *esoteriska* eller den (2) *profana* kunskapen. De menar att uppdelningen i de två blocken är universell, medan innehållet i dem är kulturellt och historiskt betingat. Utgående från Foucaults analyser (1982) är subjektiviteten konstituerad genom olika specifika ämnes- och kunskapssystem. Vem som får tillgång till hurudan kunskap kommer att avgöra framtida positioner och status i samhällshierarkin. Enligt Rosenqvists forskning (1988) har det gått att skönja ett visst mönster i hur yrkesvalslärare använt olika styrstrategier för ungas anställningsbarhet (Assarson, 2012).

För det första, är den profana kunskapen enligt Nylund & Rosvall (2011) genom Bernstein (2000) organiserad i vad de kallar en horisontell diskurs. Det som utmärker den kunskap som samlats under denna term är att den är kontextualiserad lokalt och presenteras av vardagskunskap. Inom yrkesutövande används sådan kunskap till att lokalt utföra arbetsmoment i en särskild kulturellt betingad yrkesdisciplin och av yrkesgrupper. Domänen där kunskapen skapas är lokal och det är också där den används. I en pedagogisk problematisering kan kunskap i en horisontal diskurs, förutom dess kontextualitet, ses som segmenterad. I yrkesskolsammanhang har detta präglats av infärgning av ämnen till att vidröra vissa branscher. Men exempelvis speciellt i yrkesbaserad utbildning genom att dekontextualisera ämnessubstans från andra ämnen som matematik, fysik och kemi. Infärgningen organiserar dessa så att de blir betydelsefulla i just den avsmalnade praktiken, men inte lätta kunna reproduceras för att användas som tillämpad i ett tvärdisciplinärt syfte som kunskap i andra sammanhang.

För det andra, är kunskap sorterad i en vertikal diskurs per definition omfattad av låg kontextuell anknytning och en låg grad av segmentering. Genom detta utgår den inte direkt från ett exempel från en materiell värld av direkt hänvisad praktisk nytta. Genom detta utgör



den en stark kontrast till den profana, horisontellt sorterade kunskapen, som är praktisk till sin natur och starkt kontextbunden. Principen för bedömning av substansens placering på detta koordinatsystems axlar är att den som ligger på den vertikala ska förstås som teoretisk, begreppslig, abstrakt och generell. Genom detta kan den enligt Bernstein (2000) öppna för tillämpbarhet i alternativa sätt att tänka. Den kan realisera tankebanor i nya kretsar kring samband mellan det immateriella och det materiella. Det kan användas för att kritiskt problematisera, utveckla och forma tankebanor till det hittills »otänkbara». På det sättet menar Bernstein att den vertikalt sorterade kunskapen kan användas för att förändra realiserade meningar och förhållanden genom att föra en argumentation och ifrågasättandet av rådande förhållanden om exempelvis makt. Genom detta är det också en kunskap som kan användas i syfte att ge makt. Genom Young (2008) lyfts upp att all kunskap existerar i viss mån som alltid som både horisontell och vertikal men i olika varierande förhållanden. (Nylund & Rosvall, 2011) genom Bernstein (2000).

Då problematiseringen i denna referensram utgår från yrkesutbildningens reform och det ökade arbetslivsförankrade lärandet aktualiseras vid en djupare eftertanke diskussionen kring kunskapens sociala maktförhållande. Reformens utökade lärande i arbetet som riskeras förverkligas oreflekterat betyder utgående från kunskapens sociala skiktning att ett varningens finger borde lyftas. Och kanske attityden om *»Kyllä työ tekijänsä opettaa»* som Undervisnings- och kulturminister Grahn-Laasonen uttryckt, fritt översatt till *»arbetet lär nog sin utövare»*, är bärare av en utökad risk för social fördelning av kunskap och makt när vi närmar oss ämnet från den här angreppsvinkeln som Nylund & Rosvall belyser (2011).

Säljö (2014) för ett starkt ord i att lärande i en sociokulturell förståelse äger lärande rum oberoende av skolan och oberoende vårt medvetna problematiserande av lärandet. Inom lärandet i en institutionell miljö (som skolan) är lärande själv föremål för verksamheten. Människors handlingar som kommunikativa utbyten och ambitioner är inom en sådan kontext annorlunda än hur den naturligt utfaller sig inom samhället och mänskligt samspel. Där försvarare av den traditionella skolan för fram skolans allmänbildande kunnande som sakralt, är det märkligt att det glömts bort att skolan i sig även skapar en ny sorts form av kontextualiserat kunnande - det institutionellt kontextbundna kunnandet (Säljö, 2014) genom (Linell, 1992). Härmed ska det uppmärksammas att det bör skiljas på det kunnande som det formaliserande systemet mäter och det pragmatiskt verkande mänskliga kunnandet i sig.

Utgående från ovan drar jag en försiktig parallell. Den vertikalt sorterade kunskapen är delvis ett självändamål och ett resultat av utbildningsparadoxen. Det formella lärandets dolda agenda blir skiktning och sortering i ett rådande och självupprätthållande system. Om lärandet i arbetet eller i skolan sker utan dekontextualiserande element av pedagogiskt motiverad aktivitet och kritisk reflektion över momentan erfarenhet, vill jag hävda att risker kan anses ligga inbäddade just här och nu. I en kritisk mening kan detta kristalliseras: Skuggan av en innebörd i »Näringslivets föränderliga krav» har lagts i ljuset.

Oberoende, i dessa avseenden som jag ovan strävat till att rita upp, träder behovet av en ny sorts handledning allt tydligare fram. Utöver detta kan också den kritiska förståelsen av de rum handledningen förutsätts äga rum inom, och de avsikter den tjänar, ta form för att användas i studiens tolkning och analys. Enligt Assarson (2012) genom Rosenqvist (1988) har yrkeslärarna tidigare använt dialogen för att medvetligandegöra begränsningar hos elever/studerande. Avsikten var att styra undervisningen mot en mer disciplinerande sådan, som kunde ge elever med funktionsnedsättning en möjlighet till anställningsbarhet genom fullständig tillgivenhet och underkastelse till företagets styrning. I min studie vill jag avisera att handledning och användandet av dialogen borde användas i syfte att dekontextualisera kunnandet och genom reflektion sätta lärandet i relationer till individens egen bakgrundsförståelse och ett yttre större sammanhang (Rouhitie, 2005); (Ojanen, 2012).

## 5.9 Yrkeslärandet i spänningen mellan kultur och tradition

Lärandet av ett hantverkaryrke har över tid i flera avseenden präglats av, eller rent av utgått från, mästare-gesällläran eller modellen. Och det kan antas att denna modell inom hantverksbranscher är mest lämpad som den konstruktivistiska metodmodellen anknyter till. Det är enligt Lauvås & Handal (2015, s. 140) absolut i de goda miljöerna och i ändarna på band som byggts på sunda grunder och med goda avsikter de goda inlärningsmiljöerna finns. Refererande till ovan i problematiseringen där Säljö (2014) argumenterar för att lärande sker oberoende miljö, sätts ett krav på handledning och valen av miljöer för lärande. För att diskutera kring förståelsen av vad som genom ovan avgränsade utgångsläge kan avses menas med en god lärandemiljö versus en mindre god för jag nedan hantverkstraditionen som objekt för en prövning. Angreppsvinkeln är ett studerandecentrerat sociokulturellt perspektiv på lärande.

När inläringens del som sker i arbetet, i synnerhet när studerande alltid i någon omfattning tar status som noviser underställda yrkesutövare, utövas i en utökad skala blir en kritisk granskning aktuell. Samtidigt är det skäl att göra denna granskning i relation till skolbaserat lärande som står inför kritik för kontextualiserat kunnande och mästare-lärling traditionen generellt. I det här kapitlet har jag för avsikt att diskutera kring dessa traditioner.

För det första. Forskning visar att »praktikanter» vid företagen används i första hand för att hantera toppar av beställningar och resursbrist i form av gratis arbetskraft. I de nordiska länderna har det också riktats kritik mot att kvaliteten i den arbetsplatsförlagda inläringen är för låg (Jørgensen, 2015). Billet (2009) lyfter i en framställan om svagheter med lärande i arbetet fram, att det ofta är elementära saker som bidrar till formandet av osund yrkesetik. Dessa kan uppstå genom kunskap inlärd i arbetet som kan klassas som olämplig. Han nämner här osunda vanor, farliga genvägar, och oinformerade metoder som de yttersta faktorerna som påverkar i riktning mot osund moral.

Andra svagheter som bidrar till en svag kvalitet på lärandet på arbetsplatser kan vara otillgängliga eller otillgängliggjorda miljöer och bristande interaktioner för lärande. Den tidigare bidrar inte till något lärande över huvud taget och den senare bidrar till oinformerat ytinlärande eller svagt kompletterat mekaniskt lärande (Billet, 2009). Båda leder antagligen, oberoende av varandra, till frustration och en känsla av exkludering ur yrkesgemenskapen ifall det medvetna otillgängliggörandet genomskådas. Svagheter och obegränsade möjligheter att framgångsrikt uppnå kvalitativ inläring genom arbete har påträffats på arbetsplatser med en tayloristisk regim (Jørgensen, 2015).

För det andra. Då det den inom lärandet genom arbetet -kontext som utövas idag inom yrkesutbildningen tämligen enkelt kan dras paralleller till den gamla traditionella mästär läran uppstår det vissa spänningar. På senare år har det därför genom problematisering av denna typ av lärande förts kritik mot utvidgandet av denna läroform. Kritiken tar avsats från att de band som skapades mellan mästaren och gesällen setts som väl romantifierade. I den glorifieringen lyfts upplevelsen av den goda relationen till mästär upp, medan den mindre goda har negligerats eller undandömts. Engeström ifrågasätter och kritiserar mästär läran starkt då han anser att trenden är mera en förhoppningsfull ursäkt än framtiden genom än en empirisk grundad analys. Nedan ett citat framtaget genom (Lauvås & Handal, 2015, s. 140) ur (Engeström, 2007, s. 3)

This is more a wishful apology than historically or empirically informed analysis. It overlooks the history of oppression by masters and individual and collective rebellions by apprentices against their masters /.../ More generally, it glorifies a historically limited form of community as a general model for all times. Putting decisive emphasis on the movement from periphery to the center is a foundationally conservative choice. It marginalizes the creation of novelty by means of rejecting, breaking away from, and expanding the given activity. (Engeström, 2007, s. 3)

Lauvås & Handal (2015) aviserar genom Engeström att pedagogisk handledning inte på vetenskaplig grund kan acceptera den »idylliska» bilden av mästär läran där den lyfts upp som enbart en god modell för lärande. Det är denna bild som målas upp i reformerna i det nordiska yrkeslärandet. Engeström menar att banden som knöts mellan gesäll och mästär lyfts upp som entydigt välmenade och konfliktfria, och menar att historien förbisätts med det förtryck mästär ofta stod för och det den underkastelse gesällerna upplevde och levde under (2007). Inte heller det uppror gesällerna till sist gjorde har fått en uppmärksamhet i trenden av mästär lärans uppgång över hela fältet. Utgående från detta går det enligt forskare att ifrågasätta om mästär läran har en plats i modernt samhälle och en nutida utbildningskontext över huvud taget. (Lauvås & Handal, 2015, ss. 139-141)

Yrkesskolutbildningens inläring i arbete eller arbetsplatsförlagt lärande kan, som nämndes, i flera avseenden jämföras med en mästär-lärling modell på lärande av praktisk yrkeskompetens. Lauvås & Handal (2015) lyfter fram yrkesutbildningens tillämpade yrkesdidaktik som hittills präglats av en form av kognitiv mästär lära, där läraren bidragit med kognitiva och metakognitiva element. Det kan ändå dras klara paralleller till att då lärandet i större utsträckning flyttas till arbetsplatserna och studerande får en underordnad plats till yrkesutövaren, eller den yrkesutövande gruppen och personen som symboliserar

mäster, finns det ringa plats för dylika bidrag. Särskilt inte på en kritisk metakognitiv nivå. Här är också studerandes underordnade ställning som tilldelats novisens habitus uppenbar. För bibehållandet av studerandes hälsa och outhärliga människovärde måste detta problematiseras kontinuerligt. Rogoff (1998) beskriver genom Lauvås & Handal (2015) hur det närapå per definition är novisens »färdigheter och attityder» som ska formas av mäster. Även då Rogoff lyfter upp den »Sokrateska dialogen» i mästerläran är det enligt Lauvås & Handal (2015) uppenbart att det är mästerns överordnade ställning och tolkningsföreträdare som ligger i utgången för formningen av dessa.

Det är inte det att mäster inte skulle ägna sig åt handledning jag vill lyfta fram. Det är det att handledningen oftast tar sig form av en indirekt sådan, genom att visa sig beröra endast stödstrukturer och instruktioner. Lärandet går ut på, eller grandidén är att novisen ska utföra arbetsmoment på mästerns vis. Mäster besitter kompetensen att utföra arbetet i praktiken och kommer också att tillämpa moment och kriterier för bedömning och ha kontroll över dessa, så att novisens arbete passar in på den egna kompetenskartan och förståelsen. Billet (2009) diskuterar om imiterande av arbetsmoment och mekaniskt upprepande. Dessa moment är antagligen i viss mån pedagogiskt motiverade, men om upprepningen sträcker sig till endast en mekanisk muskelminnesträning utan involverande kritisk reflektion är inlärningskapitalet följaktligen inte ens nämnvärt stort. Och argumenten som talar för pedagogiskt motiverat lärande åtminstone ur en konstruktivistisk synvinkel sett tynar här ut i sin egen otillräcklighet. Detta är oroväckande, för även finsk forskning pekar på att kritisk reflektion inom teknisk och hantverksbetonad yrkesutbildning inte i en nämnvärd omfattning förekommer i de inhemska yrkesskolorna vid inläring i arbete betonande miljöer (Isacsson, 2013). Denna slutsats Isacsson gör stöds också av annan omfattande empirisk forskning genom Virtanen (2013).

Billet (2009) skriver i sin kritiska prövning av arbetsplatsförlagt lärande, att då arbetet och kompetensen utvecklas, ingår det i mästerns roll att reglera progressionen enligt novisens utveckling, stöda denna i utförandet av momenten och kritisera där det går fel. I en annan kritik av Lauvås & Handal (2015) nämns mästerns »hökögon» som övervakar utförandet av arbetsmomentet. Denna progression, om den än sker inom områden för en individuell tillämpad utvecklingszon, är det förmodligen inte vad Dewey avsett genom dängan »*learning by doing*» eller Vygotskij avsett med den proximala utvecklingszonen.

I själva verket har Dewey (1989) uttryckt sig exakt genom orden

»learn to do by knowing and to know by doing» (Lauvås & Handal, 2015)

vilket flyttar förståelsen av lärandet till en annan dimension än en mekanisk upprepning med en automatisk inläring som resultat. Deweys modell har varit föregångare till en trend av pragmatiskt problembaserat och upplevelsebaserat lärande och ett konstruktivistiskt lärande. Att däremot acceptera lärandet genom upprepandet av saker utan moment av kritisk kognitiv reflektion för oss tillbaka till behaviorismens ideal av förstärkning och betingning. Det här leder vidare till en tanke om att ovan nämnda Engeströms (2007) kritik är åtminstone synnerligen välriktad och ännu aktuell. Det understödet hittas också i Lauvås & Handals (2015) diskussion.

Lärlingtraditionerna i Tyskland och Storbritanien kan lyftas upp som ett exempel på parallell till dagens yrkesutbildning, där de inte längre omfattar enbart hantverks- och konstnärsutbildningar utan även professionsutbildningar. I dessa processer nämns tydliga likheter med dagens processer i skolan. Jernström (2007) lyfter via Lauvås & Handal (2015) fram episoder från hattmakaryrket i Sverige. Här att lärlingarna bland annat är tvungna att själv skaffa sig en plats hos mästare. De väldigt unga 13-åriga noviserna ser i denna process fram emot att komma till en plats där de kan vara delaktiga och bemötas med omtanke, hjälp och stöd. Exempel på en sådan plats är där de mera erfarna yrkesutövarna inte gör sig finurliga över när det inte fungerar, men omedelbart rättar till när det går fel. Detta påminner i många avseenden om dagens praxis vid platser för inläring i arbete och kontakten med handledarna på arbetsplatserna.

När studerande har stöd och får uppmuntran kan en god erfarenhet föreligga och lärande ske inom ramarna för vad som kan uppfattas som god etisk och pedagogisk verksamhet. Om novisen däremot lämnas ensam i sin läroprocess eller processen sker på oetiska grunder kan det bli väldigt fattigt dels med lärandekapitalet (Lauvås & Handal, 2015). Då mästermodellen inom hantverkstraditionen dras till sin ytterlighet kan det genom exkludering och nedbrytande av självförtroende skrotas möjligheterna och initiativen att försöka göra bra ifrån sig. Studerande får i värsta fall en väldigt objektlik karaktär vilket är beklagligt. Detta resulterar i dåliga förebilder vid socialiseringen till en yrkesroll, vilket resulterar i negativa förtecken vid formandet av god självkänsla och utvecklande av sund yrkesetik. I individuella fall kan följderna vara ännu värre och verkligt ledsamma.

Även om arbetet är rutinartat, kan en reflektion hjälpa att uppnå förståelsen i arbetsprocessen som helhet i ett vidare perspektiv. Reflektionen kan därför bidra med djupare kunskap för individen och för organisationen hjälpa upp att kritiska misstag på grund av otillräcklig information inte uppstår. Orsaker till att hålla lärandet lågt och informationen begränsad kan

hos yrkesgrupper vara kunskapens och erfarenhetens makt, men också yrkesutövarens rädsla att lära novisen med resultatet att göra sig själv överflödig, vilket kunde få konsekvensen att förlora sitt eget arbete. En orsak kan också vara en oetiskt utformad yrkesstolthet eller brådska. Eller känsla av att inte ha tid att offra på lärande och handledande av noviser på bekostnad av egen arbetseffektivitet. Det senare kan aktualiseras framför allt på instabila arbetsplatser och inom entreprenadarbete och entreprenörsgupper. På arbetsplatser kan det också ifrågasättas ny teknologi eller speciell sorts kunskap av orsaken att ingen på arbetsplatsen besitter kunskapen att använda denna. Så även om novisens kunskap är högre än expertens kommer den inte att accepteras som kunskap<sup>1</sup>. Här nämns exempelvis teknologi, programvara, nyutforskad teoretisk bakgrundsinformation. (Billet, 2009)

På den andra sidan av denna kritik kan det däremot antagligen hittas väldigt goda och kanske omvända band knutna mellan novisen och mästare eller arbetshandledare, genom att novisen innehar kunskap och erfarenheter som är ny för den senare parten som har förstått utnyttja den kunskapen till fördel. Billet (2009) menar att i en tid av förändring är det inte så kristallklart hur användbar expertens kunskap är i förhållande till exempelvis en studerandes. Sådillvida kan gapet mellan att vara expert och novis smalna av. Han lyfter fram att Fuller & Unwin (2003) kunde notera hur relationen mellan yrkespersonen och den lärande transformerades genom den lärandes specifika kunskap om exempelvis ny teknologi som kunde ha varit okänd eller otillgänglig för yrkesutövaren. Det här visar på att en sak som kan exkludera ena novisen från gemenskapen kan inkludera den andra novisen i en annan. (Billet, 2009)

Sammantaget lyfter detta fram det faktum, att alla arbetsplatser, studerande och arbetshandledare/expert är unika. Lärande för individer på olika platser, och den kultur som råder på arbetsplatserna, bör därför också ses som alldeles särskilda och egenartade.

I arrangemang i en skolbaserad undervisning och lärande av ett yrke kan undervisningen och handledningen lätt anpassas till den lärande individens nivå, intressen och förståelserymd. I en arbetsplatsbaserad miljö är det här genast mycket mera utmanande (Jørgensen, 2015).

---

1: Mera förkovran om kunskapens och erfarenhetens makt, som även bidrar till formandet av denna referensram, finns bland annat att få genom Lauvås & Handal (2015) om kunskapstyranneriet och erfarenhetstyranneriet.

Det som också är utmanande är att företagen rätt långt specialiserat sig på olika delområden som kräver en smal men djup kompetensbild. Detta riskerar göra kunskapen fragmentiserad på olika delområden med avsaknad av den breda grund det kompetenta utövandet av ett yrke men fram för allt lärande ur ett längre vidsträckt perspektiv kräver. Dock, kan utnyttjandet av arbetsplatsförlagt lärande användas till fördel i syftet att forma en yrkesidentitet (Jørgensen, 2015).

Där studier i en skola starkt knyter an studerande till en elevstatus kan aktivitet på arbetsplatserna bidra till skapandet av en yrkesidentitet redan genom kontakten till yrkesverksamma individer och yrkesgrupper (Jørgensen, 2015).

I det andra diket finns det argument som talar för att många saker är bättre och mera effektiva att lära sig på arbetsplatserna än i en klinisk miljö i skolan. Hager (2011) lyfter fram faktum att många ungdomar idag tar avstånd från skolan som institution, de är skoltrötta och gör uppror mot den rådande diskursen. De vill arbeta och trivs i regel på arbetsplatserna. Det finns också breda forskningsbelägg som pekar mot en rik potential inom lärande i arbetet (Jørgensen, 2015). Jørgensen (2015) lyfter upp utmaningar med skoltrötthet, tidigare känsla av exkludering ur skolkunskapens gemensamhet, och yrkesutbildningens speciella prägel gällande den trötthet och genom Billet (2009) även den upproriskhet sådant medför hos studerande.

Forskning som Lauvås & Handal (2015) via Gustavsson (2008) aviserar, visar på att praktikhandledaren som rollmodell inte alltid bedömts med goda vitsord av studerande eller lärare. Arbetshandledarens expertis och kompetens som yrkesutövare innebär inte automatiskt en kompetens som handledare för lärande och utveckling av sund yrkeskultur, där sådan förväntas ta sig till uttryck genom samspel, lojalitet och normer.



## 5.10 I ett sociokulturellt perspektiv

Det sociokulturella perspektivet har tidigare framgångsrikt använts i sådan pedagogisk forskning (Berglund, 2009) där åtskiljningen av teori och praktik problematiserats. Lärandet idag ska närmast ses som kollektivt fördelat i sociala praktiker och beroende av sin växelverkan med kultur och kontext i stället för sorterat enligt dikotomin teori – praktik (Säljö, 2014) som jag tidigare varit inne på. Jag vill i det här skedet inflika att det inte är min mening att i den här studien låta någon modell framträda som uteslutande av en annan. Snarare tar jag upp perspektiven som värdefulla element för nyansering av handledningsförståelsen.

I ett sociokulturellt forskningsperspektiv ska mänskligt lärande enligt Säljö (2014), som tolkare av Vygotskij, förstås som en historisk och kommunikativ konstruktion där kunskap inte konstrueras eller utövas isolerat från sin omgivning. Lärandet äger inte heller rum en isolerad konstruktion i sig. Det sker utifrån en historisk prägling i samverkan med den rådande kulturen och kontexten där människan föds in, och sedan befinner sig. Lärandet äger rum genom olika interaktiva och kollektiva processer som äger rum i samspelet mellan människor delaktiga och närvarande i denna kontext. Det är inte abstrakta individer som ingår i rådande kontext, utan det är vi som ingår i dem och påverkar dem genom vår interaktion (Lindström Malmgård & Udén, 2009); (Säljö, 2014). Detta kan i relation till Piagets kognitivistiska eller den konstruktivistiska teorin inte ses enbart som kulturens och kunskapens individuella skapande, utan dess kollektiva *återskapande* (Björklund Boistrup, 2004).

Den empiristiska idétraditionen (läs mera genom Pavlov, Watson) och även det utvidgade Behaviouristiska synsättet (Skinner, 1957) har övergetts, mycket tack vare kritik som framfördes bland annat för dess oförmåga att genom beteenden förklara komplexa mänskliga aktiviteter som emotionella och mentala förlopp, intellekt och tänkande (Säljö, Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv, 2014). Grenar som långt i sitt ursprung kan ses, baseras på den humanistiska psykologi Rogers och Maslow utvecklade inom någonting som kan kallas en självutvecklingstradition. Gemensamt för de flesta reformpedagogiska trender är att de fötts i kritiken av industrialismens förtryck (Skagen, 2007) och en gemensam trendlinje hos dem är att de i sin första anblick utgår från att samtala och berätta, identifiera, analysera och reflektera i avseende att skapa ett konstruktivt lärande (Winman, 2014).

I senmodern tid har tänkare och språkfilosofer som Bachtin med dialogen, och mer eller mindre samtida upplysningsfilosofer som Piaget, kommit att betyda mycket för vår

uppfattning och tolkning av pedagogiken idag (Stensmo, 2007). Då idéer om hur kunskap skapas, eller *konstrueras*, har Piaget bidragit med massor av det innehåll vi fortfarande använder oss av. Säljö (2014) diskuterar om att transformationsmetaforens idé om tanken och lärande som isolerade från sitt sociala samspel och sin kultur, tillsammans med kognitivismens modell om det rena tänkandet ska ses begränsade, även djupt problematiska. Virtanen (2013) lyfter å sin sida även fram svårigheten och även orimligheten i »transformeringen» av kunnandet från en kontext till en annan. Detta gäller emellertid inte endast den vertikala eller den horisontella kunskapen. Kunskap är i någon mån alltid mer eller mindre kontextbunden, och antingen generell eller situationsbunden (Säljö, 2014). Det här är någonting som ändå ytterligare förstärker svagheterna i en redan kanske snävt tillämpningsbar kunskap. Piaget har tillsammans med Vygotskij bidragit med teorier om det socialkonstruktiva lärandet. Tolkningar av Vygotskij (1978) bidrar starkt till den syn på kunskap vi har idag (Säljö, 2014) och som överbryggat problematiken kring överföringsmetaforen.

Där lärlingssystemet och även Laves modell för lärande varit ett klassiskt *visa, öva, korrigera* ser det sociokulturella lärandet skapat av deltagande i olika *praxisgemenskap* (Løw, 2011). Säljö (2005, 2014) är inne på att kunskap, kultur och därigenom samhället *reproducerar* sig som en process som utgått från sin historia. Detta gör samtidigt att den kognitiva och även den konstruktiva modellen framstår som bristfälliga. Det mänskliga lärandet och kunnandet i samhället har nämligen aldrig över mänsklig tid utvecklingsmässigt gått bakåt. Lärandet sker således kollektivt, reproducerat och inte isolerat i en individuell psykologisk konstruktion (Säljö, 2014). Modellen för lärande blir i det här perspektivet väldigt intressant, särskilt inom lärandet av ett yrke. Och det är här behovet av holistisk och lyhörd handledning i den här studien ses som kanske mest uppenbar. Men problemen framträder samtidigt nu också som mera komplexa än enkla. Vidare, och kanske inom parentes, kan skolans möjlighet att påverka lärandet i en kultur som inte är skolans rimligtvis framstå som ganska marginell.

Då lärandet i arbetet utökas, sker det kanske på bekostnad av någonting annat. Men samtidigt gör den att yrkeslärandet som del av den kultur där den förutsätts utövas inte isoleras från sitt ursprungliga säte (Jørgensen, 2015), (AMKE, 2017), (Vuorinen & Virolainen, 2017). I ett sociokulturellt är lärandet i en autentisk kontext inte alls problematisk, utan sker naturligt (Säljö, 2014). Här är således den arbetslivsorienterade men täta och även ämnesvis tvärdisciplinärt övergripande handledningen i en nyckelposition. Förutsättningarna att

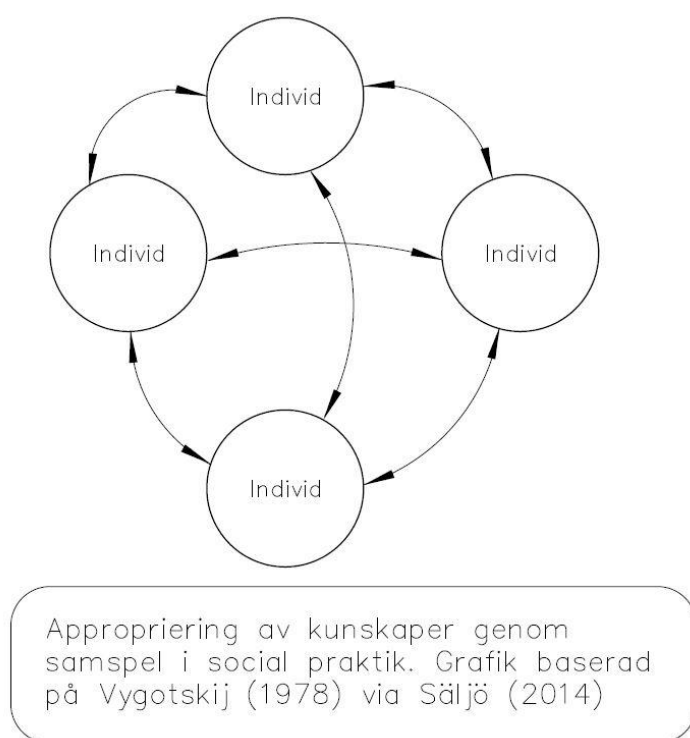
framgångsrikt utöva den handledningen är samarbete med arbetslivet, men genom att lägga studerande i centrum för aktiviteten.

### 5.10.1 Appropriering

I ett sociokulturellt perspektiv kan därför, kanske i kontrasten till den konstruktivistiska teorin, men tydligast i polemiken till den traditionella statiska synen på lärande, en annan intressant aspekt skönjas. Lärande sker enligt Säljö genom appropriering av medierande redskap i form av kulturella och tekniska artefakter (2005), och inom förutsättningarna för olika historiska och sociogenetiska arv (2014). Det äger rum inom de kulturella kontexter den lärande ingår i och ges tillträde till. Vygotskij hade kommit till att individers *appropriering* av kunskap är socialt och kulturellt betingat, men också är beroende av individens bakgrundskunskap och förmåga att identifiera sig med den nya informationen som relevant för den egna sociokulturella förståelsen.

En suggestiv grundpelare i Vygotskijs (1978) vision var att individens identitet och plats i den sociokulturella kontexten befinner sig i en ständig förvandling. Vidare att varje människa har i alla lägen i sin existens möjlighet att ta till sig ny information, bearbeta denna till ny kunskap, men också därför också ständigt dela med sig av sina erfarenheter och på det sättet bidra med ny kunskap. Bearbetningen av den nya kunskapen sker inom individens verksamhetsteori. Appropriering av kunskap från individ till en annan sker i samspelet eller i konflikterna i olika sociala konstruktioner. (Säljö, 2014)

Nedan en illustration om appropriering av kunskap mellan individer i en social praktik.

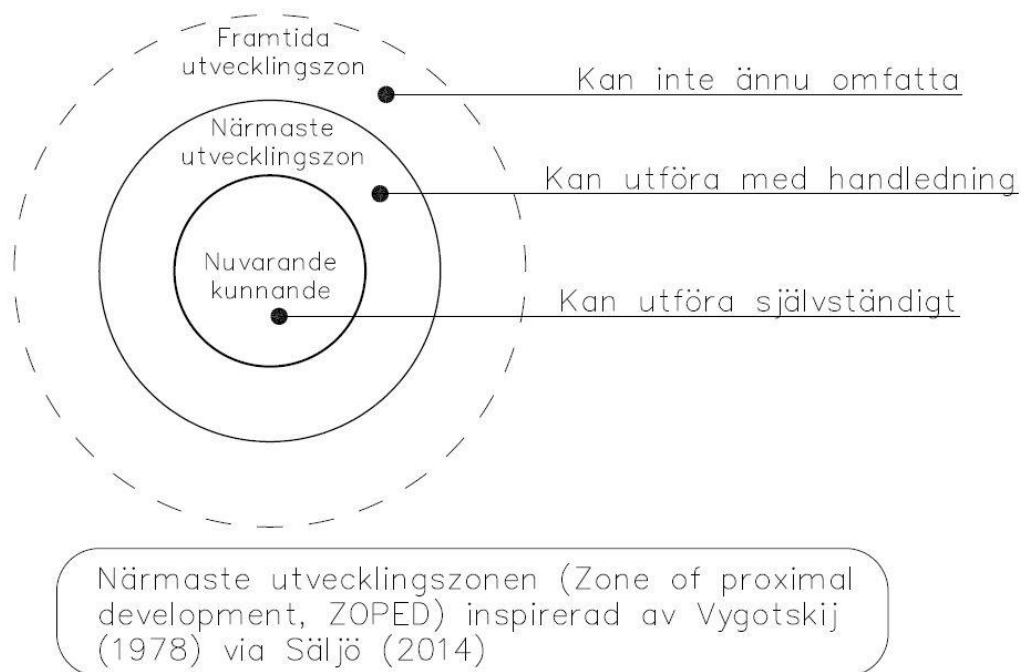


**Figur 4. Appropriering av kunskaper (egen bild).**

### 5.10.2 Den proximala utvecklingszonen

Vygotskij med sin idévärld om det sociokulturellt betingade formandet och återskapandet av kultur och kunskap genom kontext, verksamhet och mening (Säljö, 2014) är idag ett allt mer dominerande förståelse av kunskapens natur. Vygotskijs (1978) begrepp om lärande i den *proximala utvecklingszonen* (ZOPED eller ZPD) som har bidragit till ett fundament för den syn på detta individualiserade och handledda samt socialt *medierade* lärande som dominerar idag. En suggestiv tanke i Vygotskijs teorier var att individen befinner sig i en ständig utveckling och när som helst kan ta till sig eller appropriera kunskaper från samspel med människor i den sociala kontext hon befinner sig i (Säljö, 2014, ss. 119-120). I denna utgång betonas den sociala stödstruktur en didaktisk har av en annan mera erfaren eller kunnig person som hjälper med tankegången och utförandet av en uppgift. Senare kan den handledda personen utföra samma uppgift själv och även stärka sin kunskap genom att forma

sitt utförande och återge detta i tal och skrift. Nedan i figur fem (5) en visualisering av områdena för individens utveckling inom ramen för den närmaste utvecklingszonen.



**Figur 5. Lärande inom den närmaste utvecklingszonen (egen bild baserad på Vygotskij, 1978)**

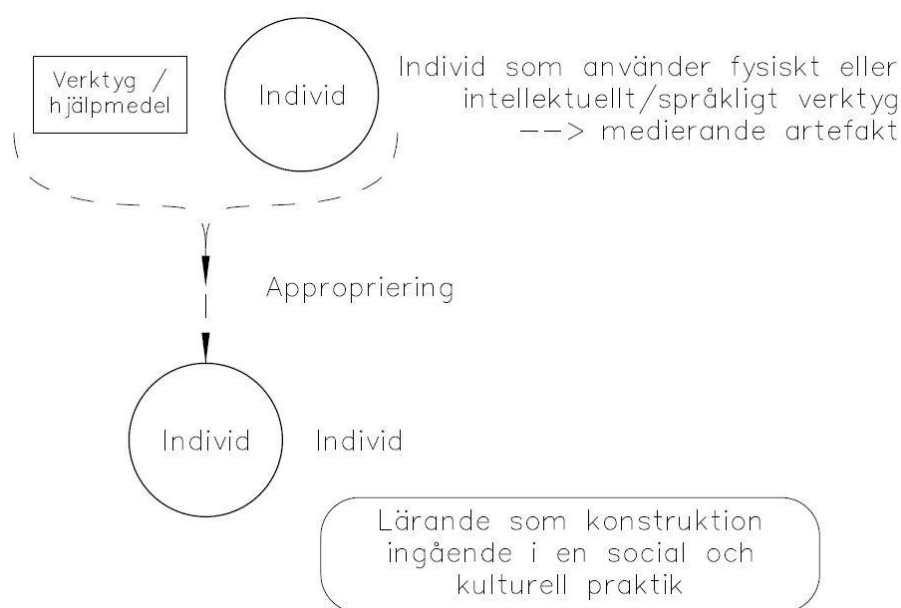
Tanken om den närmaste utvecklingszonen bygger grunden till mitt teoretiska utgångsläge i den här studien, och utgör i olika avseenden dess kärna; men ännu tillbaka till det generella.

### 5.10.3 Medierande artefakter

Mediering är kanske det mest utmärkande för det sociokulturella perspektivet i förhållande till andra dominerande teorier eller modeller inom pedagogiken. I det perspektivet är det centralt att vi inte står i direkt kontakt med omvärlden. Vi står i kontakt med den genom förmedlande eller *medierande redskap* som exempelvis tekniska system, redskap, verktyg och språk (Säljö, 2014, s. 80).

Säljö lyfter fram detta genom exemplet att en tänkande individ kombinerat med ett dött föremål i form av ett redskap eller hjälpmedel kommunicerar sin omvärld ett ytterst känsligt sätt. Exempelvis kan denna *artefakt* bestå av enkla verktyg och hjälpmedel som inte har en egen komplex roll i sig. I kombination med sin kompetenta användare medierar dessa ändå en del av en komplex social praktik. Men vi kan inte förstå lärandet som en social praktik

genom vare sig redskapets egenskaper i sig utan sitt sammanhang, eller användaren utan verktyget. Om vi försöker förstå det mänskliga tänkandet som en ren process i användandet av ett verktyg utan verktyget och den sociala praktik där dessa används, kommer vi att stå med en hjälplös individ utlyft från sin sociokulturella praktik. På samma sätt kan verktyget få ett visst kulturellt liv genom den sociala praktik där det används. När vi ska förstå lärandet ur ett sociokulturellt perspektiv måste vi alltså se och sträva till att förstå tänkandet hos människan, som med hjälp av artefakter utövar sin sociala praktik. (Säljö, 2014, ss. 80-82), (Engeström, 2007a) Se figur (6) nedan.



**Figur 6. Lärande genom att appropriera en medierande artefakt (egen bild baserat på Säljö, 2014)**

Den förståelserymd som vi tolkar omvärlden som medieras till oss är genom, är formad av den kognition som ägt rum i vårt samspel med den kulturella kontext vi existerar inom. Den är därmed färgad av den materiella, fysiska omgivningen använd av den sociala och kulturella vi lever inom. Hur vi upplever verkligheten är beroende på den tolkning av denna mediering som vi gör genom vår förståelseram. Systemet som opererar förståelseramen kallas inom ett sociokulturellt perspektiv för verksamhetsteori. (Säljö, 2014), (Ojanen, 2012)

Enligt Ojanen kan medvetenheten om verksamhetsteorin i viss mån påverkas genom handledd reflektion (2012) och därmed lärandet påverkas och expanderas (Engeström, 2007a). I den här referensramen ska reflekterandet föregås av en handling, ett problem eller en erfarenhet. Den reflektiva delen får genom en kritisk prägel här ett konkret kontextualiserat problem att se tillbaka på. Genom reflektion gör den aktiva handledningen

olika försöka till att stanna upp och bearbeta problemet eller handlingen i en dekontextualiserande och konstruktivt lärande avsikt. Här kan handledaren främst ha rollen som en *kritisk vän*, men inte som en korrigering mästare (Lauvås & Handal, 2015). Viktigt i dessa processer är att handledningen skeden och moment ses som en praktik tjänande det mänskliga växandet. Handledarens förhandlande aktivitet verkar här inifrån utåt, och inte uppifrån påtryckt i motsatt riktning (Spangar, 2002). I den här studien avser jag den praktiska yrkesteorin (Lauvås & Handal, 2015) vara den *yrkesmässiga delen* av en mänsklig verksamhetsteori.

#### **5.10.4 Andra kritiska processer**

I lärandet ska betonas två kritiska processer, där den ena leds av (a) problemlösning, handledarens snabba återkoppling, uppmuntran, handledarens situationsanpassade råd som ses som aktiv kunskapskonstruktion och (b) internalisering eller appropriering (Dysthe, 2001). Det råder enligt Dysthe (2001) vidare en stor enighet bland pedagogisk och socialpsykologisk forskning i att modellerna för ett socialt medierande sätt att lära har väldigt överordnade fördelar jämfört med de som betonar lärandet som en isolerad aktivitet. Metoder omfattande återkoppling i form av tillrättavisning och bedömning genom korrigering av fel har härigenom fått vika undan eller borde se orsak till att göra det. Med det ska inte betydelsen och vikten av återkoppling, upprepning och korrektur upphävas (Skagen, 2007). Ett exempel på sådan återkoppling är rättvis och eftertänkt bedömning för lärande (BFL) som är viktig för att uppnå, mäta och evaluera kunskap (Pettersson, 2010), (Lundahl, 2011).

### **5.11 Praktisk yrkest teori inom det dynamiska lärandet**

Den reflektiva handledningsmodellen har sin förebild i den kognitiva psykologin och terapitraditionen (Dysthe, 2001) men ett sociokulturellt utgångsläge kan bredda förståelsen och kanske göra den förståelsen användbar även i traditionella hantverksrelaterade och tekniska utbildningar. Möjligheter att skapa återförenande och överbryggande segment för de moment som åtskiljer teori och praktik kan här hittas. Ur ett sociokulturellt perspektiv som Säljö (2014) för fram det, går det att diskutera kritiken mot den tekniska yrkesutbildningens uteblivna handledningstradition även utgående från mera mångdimensionella och konkreta synvinklar, i syfte att utveckla densamma. Avsikten är att föra argumentation för betydelsen av att återföre teorin till sin praktik inom och ge dessa en förståelse relaterat till ett sammanhang.

Lauvås & Handal diskuterar (2015) kring en teoretisk konstruktion de kallar för praktisk yrkest teori. Detta referenssystem antas vara verksamt alltid då en yrkesutövare i sitt handlingstvång »överför generella tankegångar till praktisk verklighet» (2015, s. 26). För att teoretisk och generell kunskap ska kunna bli en del av den praktiska yrkest teorin måste den kopplas till sådana egna erfarenheter och ingående kännedom om praktiken där erfarenheterna uppstått. Det handlar i det yttersta om sammanfogandet av skolans regel-, begrepps- och teoriapparat med tyst kunskap och praktisk kompetens. Den individuella praktiska yrkest teorin är djupt förankrat i vår sociala och kulturella tillhörighet och vår historia. Den omfattas av den individuella konstruktionen av *värderingar, erfarenheter, kunskap*, socialisation, det vi vet om yrket och det vi tror vi vet om yrket. Den består inte endast av regelkunskap och praktisk kompetens utan utvecklas kontinuerligt i en praktiserad yrkesroll (Lauvås & Handal, 2015, ss. 26-36).

Enligt en syn på mänsklig handling ur ett socialkonstruktivistiskt perspektiv är det mänskliga medvetna handlandet - till skillnad från många andra arters beteenden, varken om man tänker på det som en rationell eller intuitiv nivå är - inte en instinktiv reaktion. Vårt handlande är ett resultat av tidigare erfarenheter och vår förståelse av verkligheten. Det här kallar Ojanen (2012) inom en socialkonstruktiv tradition för *käyttöteoria* på finska, direkt översatt för bruksteori eller handlingsteori. Liknande referensram syftar Lauvås & Handal (2015) generellt sett till i sin praktiska yrkest teori. I stora drag kring samma modell diskuterar också Säljö (2014) till genom Engeström (1987, 1993), Junefelt (1994), Chaiklin & Lave (1993) i sin argumentation för det sociokulturella perspektivet. Här vidkallas referensramen ofta för verksamhetsteori. Inom det sociokulturella perspektivet sker den personliga tolkningen av omvärlden genom denna ram som kan ses som ett fönster mot den upplevda verkligheten (Säljö, *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*, 2014). I det sociokulturella perspektivet har ramen tillförts en dimensioner påverkade av sociogenetik utgående från historia och kultur.

Ramen består i ett nötskal beskrivet av ett »verksamhetssystem», där handlingar och beteenden människan gör är processerade inom den egna verksamhetsteorin. Modellen bygger på tanken att på ett teoretiskt plan förstå mänsklig handling. En förklaringsmodell för en komplex förståelse av den mänskliga handlingens situerade natur. Handlingar är enligt modellen individuellt utformad hos varje social varelse och beroende av det sociala och kulturella kontext handlingen äger rum ur. Ojanen (2012) lyfter fram det ungefär så att vår tanke, beteende, kommunikation, språk och kunnande är födda och formade och oftast omedvetet bearbetade beroenden. De här är beroenden som reproduceras som resultat av den



sociala och bakgrund vi verkar från. Genom att dessa interaktioner, och genom processen där det mänskliga omvärderandet av verkligheten ständigt pågår, är vår identitet aldrig färdig. Vi befinner oss därför i en ständig förändring. Däremot, kan vi inom det socialkonstruktiva perspektivet, delvis påverka hur vår referensram för handling och reaktioner tar sig i uttryck. Den medvetna delen av ramen kan vidgas genom reflektion och metakognitiva processer, och kan således i någon utsträckning också påverkas. Detta kräver emellertid en förmåga till metakognitiv aktivitet (Ojanen, 2012).

För att beskriva dynamiskt lärande krävs att lärandet först sätts i perspektiv. Inom kontext där kunskap ofta ses som individbundet och koncentrerat till en yrkesdisciplin eller organisation har de pedagogiska ansatserna ofta sett kunskapen som isolerad. Denna tradition har sett kunskapen som förmedlingsbar eller »transformerar» från individ till en annan. Den här avsatsen har sin utgångspunkt inom den förmedlingspedagogiska traditionen. Enligt Svensson (2014) inrymmer den här traditionen tre principiella problem. Det första är kunskapens isolerade natur som en form av data. Den andra är teorin om förmedlingen, och den tredje är synen på kommunikation.

Även om det inte behöver eftersträvas går det utgående från det sociokulturella perspektivet att föra vägande kritik mot transformeringstraditionen, bland annat med argumenteringen att kunskap alltid är eller förblir mer eller mindre kontextbundet och beroende av historiska aspekter som bakgrunden kunskapen verkar från, kultur där kunskapen utövas och värderingar individen som uttrycker kunskapen bär på (Säljö, 2014). Detta gäller inte minst då den som lär sig ska ta till sig nya saker och sträva till att lära sig dessa. Säljö (2014) menar att sådana komplexa interaktiva processer inte i någon större utsträckning kan förklaras med argumentation om reflexer, instinkter, arvs massa eller genetik. I transformationsmodellen av kunnande ligger fokus på den existerande kunskapen som statisk. Mottagande parten i egenskap av »inlärande» part är tämligen sekundär och rollen är passiv. I det dynamiska lärandet bör fokus vila på den som lär sig. I en sådan förståelse blir det åtminstone rimligen otänkbart att vare sig kunskap eller sammanhang per automatik ska kunna transformeras. Detta argument stöds av att transformeringspedagogiken med sin överföringsmetafor står idag inför omfattande kritik från flera håll, där de gemensamma nämnarna i kritiken är att fokus måste vila på den som lär sig och hennes bakgrunds förståelse (Svensson, 2014).

Utgående från denna insikt kan det konstateras, att substansen i sammanhanget ska framträda genom innehållet i de sakerna som ska läras. Inte i det färdiga innehållet och substansen som ska förmedlas. Särskilt inte genom att det ofta förpackats lösryckt från sitt sammanhang.

Inom de pedagogiska diskussionerna har dessa riktningar kallats traditionell pedagogik och reformpedagogik (Svensson, 2014). Tveiten är inne på samma linje där hon argumenterar för att hantverkartraditionens fokus borde flyttas *från mäster till den lärande* (2014, ss. 38-39). Något som i jag i den här studien har försökt se som en mycket värdefull poäng.

Enligt Dysthe (2001) har lärande och speciellt undervisning per tradition varit associerat till en ovannämnd form av lärandet som en överföringsmetafor. I den här har den rådande föreställningen varit en process kring informationens och kunnandets kodning, avsändning, flyttning genom ett medium av tal, skrift eller dylikt, ett mottagande och en avkodning. Sedan följer en lagring av informationen som en »transformerad kunskap». Härifrån härleds också begreppen »lära ut» och »lära in» vilka ska ses som teknifierade och grovt förenklade begrepp. Säljö är i kritiken mot den här tolkningen kristallklar: (Dysthe, 2001, s. 49)

»Denna historiskt så dominanta bild av lärande är en av skolans och den institutionaliserade undervisningens problem snarare än lösning» (Säljö, 2000 s. 26)

Lauvås & Handal (2015) menar att om vi blir förhörda på vår praktiska yrkesteori kommer vi sannolikt att redogöra för skolkunskapen vi kommer ihåg. Den verksamma yrkesteorin är ändå större, men till sin natur tyst, situerad och komplex. Nödvändigtvis är inte skolkunskapen ens en verksam del av den teori vi återkopplar till i ett vardagligt yrkesutövande.

## 5.12 Lärande genom hantverksmodellen

Olika branschers yrkesutbildning har utvecklats från olika yrkestraditioner (Laukia, 2013). I polemik till det starka beslutet att under mellankrigstiden på vid plan flytta lärandet till ett yrke till olika skolmiljöer, gör man nu tvärt om. Yrkeslärandet ska igen ske på arbetsplatserna (Berglund & Henning Loeb, 2013).

Yrkesutbildningen har först i postmodern tid utvecklats som skolbundna branscher inom separata institutioner (Virtanen, 2013). Då hantverkstraditionens utbildning jämförs med sådan där reflektionsmodellen är stark, exempelvis social- och hälsovård, finns klara kontraster som kan förklaras mot denna bakgrund. Hantverkstraditionens som syn på yrkeslärande har en över tid långt tillbakagående inom tekniska, producerande, hantverksbetonade branscher. Byggbranschen och verkstadsindustrin är exempel på sådana branscher. Denna syn som hantverksmodell utgår från lärlingtraditionen och mästerläran.

Det har det har i postmodern tid enligt Lauvås & Handal (2015) och Engeström (2007) skett en påtaglig revitalisering och en romantifiering av synen på denna tradition.

Då lärandet i arbetet utökas och momenten för lärande i de uttryck de tar sig formas i den autentiska kontexten, kan tekniska branscher riskera falla tillbaka i en vagga liknande den gamla traditionen. Trenden äger nämligen rum där modellen av den förlegade lärandeform som bärare av nästan enbart goda inläringssituationer framställs som enbart god. Enligt ovan nämnda forskare bortses det från historien genom att det i den diskussionen glöms bort flera kritiska moment. Sådana som inte var till fördel för gesällerna och slutade rent av i tvära uppror, som uppstod som konsekvens av underkastelse och nedvärdering. Att gå tillbaka till accepterande av detta vore att återvända till behaviorismen som lärandets ideal (Engeström, 2007). Även arbetslivets kultur särskilt inom de gamla traditionella branscherna har dessa modeller som ett sociokulturellt och historiskt arv. Också andra historiskt och kulturellt bundna trender, pedagogiska modeller samt samhällssystemet och politiska beslut har påverkat den uppfattning om lärandet av ett yrke vi har idag.

Forskning har låtit teknisk utbildning stå inför kritik för bristande handledning och avsaknad av reflektion, åtminstone råder en tysthet kring området. Huruvida den beror på ovilja eller okunskap är kanske inte relevant här. Detta lyfts även fram genom studerandes omedvetna förhållande till handledning och innebörden i denna (Virtanen, 2013), (Lauvås & Handal, 2015), (Nielsen & Kvale, 1999). Det kritiska förhållningssätt som lyfter fram reflektion och självutveckling på ett djupare plan verkar emellertid just nu ofta verkar saknas, speciellt inom tekniska branscher (Virtanen, 2013), (Isacsson, 2013). Exempelvis visar forskning på att den mest förekommande formen av IA utförs genom att »slussa» ut studerande till arbetsplatserna och sedan »samla in» dem igen, mer eller mindre utan handledning (Isacsson, 2013). Detta är oroväckande nu, men blir genom reformens nya syn på en utbildningshelhet rent av kritiskt. Det vi ser kan ändå förklaras mot bakgrunden av utbildningslinjernas utveckling som skett från skilda led och discipliner och av från varandra skilda yrkeskårer, senare invävda i utbildningsinstitutioner (Virtanen, 2013).

Hantverkstraditionen har över tid inte varit präglad av en kultur där konstruktivt lärande har baserats på reflekterande och dialoggrundad kritisk omvärdering av erfarenheter. Inte på heller formande av djupare teoretisk bakgrundsförståelse har på grundnivå haft stadigt fotfäste. Särskilt inte i avsikt att skapa sådan »dekontextualiserad» kunskap som Nylund & Rosvall aviserar (2011). Hantverkstraditionen har, i skillnad till utbildning inom social- och hälsovård, heller aldrig förutsatts vara en reflekterande praktik. Detta utesluter ändå inte det

faktum att trenderna inom teknisk utbildning ofta är teknologiskt framåtsträvande och även finansiellt produktiva. Det utesluter heller inte att lärandet över tid alltid har ägt rum, men som pedagogisk modell ska mästertiläran ses som en socialiserande, disciplinerande och momentan imitationsmodell för lärande där mästern har stått i centrum (Lauvås & Handal, 2015). Argumenten i kritik som förs talar för att det borde ställas frågan om denna tradition av lärande genom mästermodellen verkligen har en plats i den moderna synen på lärande som dynamiskt och interaktiv kommunikation och samspel (Lauvås & Handal, 2015), (Engeström, 2007). Då en socialisering till en yrkesroll riskerar ske färgad av osund etik är det skolans roll och plikt att reagera.

Vidare frågar sig Lauvås & Handal (2015) om handledarens har en plats i en mästarmodell och ger ett tveksamt jakande svar. Men i dagens form av utbildning är det skäl att försvara och utveckla även den indirekta handledningens och handledarens inkluderade plats i processerna. Arbetshandledarens roll kanske är, och även i fortsättningen ska vara sekundär, men vikten av den handledningen är inte försumbar. Också för att se till den sunda kulturen och upprätthållandet av de goda banden som antas föreligga den vidarelevnad och »revitalisering» av mästerlärningstraditionen blir verklighet där det är möjligt, är detta viktigt.

Men det är i de goda inlärningsmiljöerna lärandet kan ske, och därför ska skolan vara uppmärksam och kanske att klippa av banden där de leder till problem. Även i de fallen är lärarens och skolans interaktion och kontakt med arbetshandledaren viktig. Den lärarstödd handledningen kommer att behövas, inte minst för att identifiera och hitta de goda modellerna och lägga dem i perspektiv mot de osunda.

### **5.13 Handledning genom reflektionsmodellen**

Tankegången ovan leder vidare till behovet av den reflektiva och tvärvetenskapligt sammanfogande kunskapsbyggande och den personliga aspekten i handledningen. Orsaken är att den reflektiva verkan på lärandet även i teknisk disciplin kanske borde kunna utnyttjas i större omfattning och mängd än tidigare. Kolb (1984) lyfter fram att erfarenhet i sig inte är en kunskapskapande moment. För att bearbeta erfarenheten till kunskap behöver erfarenheten reflekteras i ett perspektiv till tidigare erfarenheter och förståelse.

Vad är egentligen en sådan reflektion, och vad kan den grunda sig på och se tillbaka över för att fylla sin funktion och nå sitt mål? Fel utnyttjad och illa planerad i »inlärningsprocessen» riskerar en reflektiv aktivitet förlisa redan inledningsvis i sin egen otillräcklighet och rent av att framstå som löjlig eller tillkrystad. Detta kan bli en konsekvens om reflektionen ges

utrymme till att bli »ytskrinning och allmänt pladder» (Lauvås & Handal, 2015). Inom det tekniska lärande till en yrkeskompetens måste reflektionen absolut föregå av ett problem, ett sammanhang och ett tydligt moment för lärande, vilket även Lauvås & Handal bejakar (2015). Därför har den reflektiva handledning även fallor och risker som bland annat lyfts fram genom de kritiska rösterna för handledning. Kritiken som förs mot reflektionsmodellen tar avstamp ur risken att ämneskunskapen kan bli undermålig och kompetens förväntas bli ett resultat av reflektion (Skagen, 2007).

Införskaffandet av kunskapen de studerande förutsätts ha, blir genom reformen flerledad i en helt annan bemärkelse än tidigare. Inlärningsmiljöerna är differentierade till en mångfald av miljöer och i relation till varandra kulturellt olika kontext. Samtidigt är samhällsförändringen och den teknologiska utvecklingen så snabb, att vi omöjligen idag kan avgöra vilken kunskap är relevant om ens tio år. Jag betonar därför betydelsen av att en stadig om än elementär och grundläggande kunskapsbas i en allmän bemärkelse som viktig. Jag vill hävda att det kanske till och med är viktigare än vissa trendande och spetsliknande kompetenser inom olika yrkesinriktade delmoment. Men lärandet av ett yrke i et komplext samhälle är inte längre en enkelriktad linjär process. Därför borde reflektion ingå även i det grundläggande yrkeslärande i avseende att forma god moral och djupare ämnesövergripande förståelse.

Jag vill understryka att en reflektiv handledning som jag avser den i min studie inte utesluter lärandet yrkeskompetens eller andra grundläggande kunskaper som yrkesutbildningen strävar till att uppnå, utan att stärka och förankra dessa. Det är inte fråga om en betydelse som att antingen eller -problem som ställer handledning mot yrkeskompetens. Jag ämnar tilldela reflektionen snarare en »både och» -prägel, eftersom reflektionen absolut ska föregås av praktiska teorier och problemartade erfarenheter, modeller för problemlösning, upprepande samt gradvis uppbyggnad av kunnande. Denna tanke stöds av Lauvås & Handal (2015) i sitt försvar av kritik utgående från bland annat Skagen (2000; 2014). I det avseendet kan handledningens syfte vara sätta yrkesetik och självkänsla i relation till yrkeskunnandet. Dock så att kunnandet och självkänslan kommer först, reflektionen det höjda självförtroendet sedan. Det ska i den diskussionen ses som kritiskt att försumma reflektionen eller lämna den till sin slump (Ojanen, 2012).

Nedan för jag en diskussion genom att öppna argumentationen för och emot handledningstraditionen och mästär läran genom att föra fram olika argument som talar mot varandra. Jag försöker lyfta upp aspekter tangerande kunskap sorterade i olika mönster,

systemets osynliga kraft, utbildningsparadoxen dubbla budskap, samhällsklasser och makt. Dessa bidrar alla med moment som leder till en avsmalning i problemet kring handledningens behov, och den pragmatiska frågan kring handledningens »hur och varför».

Vygotskij med den närmaste utvecklingszonen, placerade människans möjlighet att ta till sig ny information och bearbeta den till kunnande i ljuset på ett helt nytt sätt först på den senare hälften av 1900-talet. Vygotskijs kulturhistoriska perspektiv tolkad av bland andra Säljö (2014) med det sociokulturella perspektivet, placerade förståelsen av mänskligt lärande närmare den kollektiva intelligensen. Härmed lades nu ökat fokus bland annat på människans sociala interaktioner och dess förståelse av verkligheten i relation till den rådande kultur hon befinner sig i.

Handledningstraditionens reflektionsmodell har kritiserats från olika håll, och den kanske främsta kritisk röst som hörs i argumentationen mot reformpedagogik, utvecklingspsykologi, dynamiskt lärande och handledningstraditionen i stort är Skagen (2007). Han tar upp de terapeutliknande former, som han aviserar det, tränger in i modellerna för lärande och utveckling med kontinuerlig ström. Han menar att där den socialkonstruktiva traditionen som diskursivt giltighetsbegrepp verkar föra uppfattningen om *samtalet* som det forum där kunskapen skapas har vunnit terräng. Han argumenterar att allting bottnar i optimismen om att alla kan förändra sig och »bli något». Ledorden inom denna handledningstrend är bland andra det livslånga lärandet som en del av pedagogikens skuggsidor, i den vaga handledningens tecken. Fokus ligger på elevens (studerandes) känslor, personlig tillväxt, god självkänsla som gett status av det yttersta och överordnade målet. För studerande vilar ansvaret för det egna lärandet nu tungt på egna axlar. (Skagen, 2007)

Den direkta kritiska aspekt detta bär på, menar Skagen (2007), är att misstagen är lätta att göra. Genom att fel inte får korrigeras eller betonas som felsteg även i klara fall av fel svar, i exempelvis ämnesfrågor (Skagen 2007, s. 56; Klette 2003), så ger de i förlängningen uttryck genom nederlag och skam. Bakom mjuka ord i form av optimism och obefogat beröm lurar således besvikelse och förnedring i det skede då kunskapen visar sig vara en uppenbar illusion, framalstrad av någonting som varit en kuliss av avsaknad substans. En formaliserad oförmåga att styra lärandet i en riktning mot genom forskning bevisad sanning blir den nya normalen. Paradigmskiftet ledde till att undervisningen gav vika för handledandet och lärarens nya roll blev handledarens. Eftersom den lärande tilldelats makten att själv välja sitt

lärande och skapa kriterier för dessa argumenterar han att »handledningen blir lika vag som möjligheterna är många» (Skagen, 2007). De kritiska rösterna för i starka ordalag fram att

det handlar om beteendekontroll när man placerar konsumenten och eleven i centrum, och om en skenbar valfrihet. Det handlar om dialogstyrning när man stimulerar en illusion om jämlikhet genom undervisningsdialoger med en asymmetrisk maktrelation [...] (Kvale S. , 2007, s. 73)

Vidare förs fram att samhällsutvecklingen har bidragit till en objektifiering av verklighetsuppfattningar. I det senmoderna som förklaring av trendande fenomen ses dialogen och gemensamma samtal om egna och andras »förgivettaganden» som skapande stoft för både kriterier för sanningen och bedömningen av kunskapen och utvecklingen i handledningsmodeller där den handledda får välja tema för lärande. Att göra sin egen inlärnings utvärdering är den stora diskussionen inom pedagogiken i det senmoderna samhället. Och individens oändliga valfrihet och individualisering i form av självförverkliganden och »resor till sitt inre» säljs som gränslösa möjligheter för lärande. I detta nu har självförverkligandet fått en näst intill helig status och en »yttersta betydelse». Skagen skriver:

Över en stor del av handledningslitteraturen vilar en lågmäld optimism, som inte sällan slår över till begeistring när man vinner tillträde till det personliga. (Skagen, 2007, s. 40)

Pedagogisk handledning är inte terapi. Terapitraditionen även inom handledningsteorin har in utgång i psykologisk och psykiatrisk praxis. Det lönar sig hålla dessa discipliner tangerande psykologisk disciplin tydligt skild från pedagogisk handledning och avse denna som gräns inom verksamheten (Tveiten, 2014). Terapi är något yrkesutbildade terapeuter ger inom ramen för psykologisk yrkesdisciplin. Och det är främst en handling för återhämtning och återuppbyggande av psykisk instabilitet (Skagen, 2007). För att förtydliga så citerar jag Tveiten:

Skillnaden mellan vad som är personlig och yrkesmässig handledning är dock inte klar, och kan heller inte vara det, i och med att den professionellas viktigaste redskap är yrkesutövaren själv. Ett terapeutiskt tänkande kan vara fruktbart vid handledning, men det är viktigt att ha ett medvetet förhållande till skillnaden eftersom handledning inte är terapi. [...] Att handledning är terapi är en myt som det är värt att kämpa emot. (Tveiten 2013, s. 37).

Skillnaden mellan vad som är en yrkes- och kompetensutvecklande handledning och vad som går in på en personlig dimension är känslig och väldigt relevant. Exempelvis är yrkesmässig handledning är inte, och ska inte vara terapi. I en terapiliknande aktivitet som

sådan är det individens liv och nära liggande privata angelägenheter som ligger i fokus. Det som yrkesmässig och kunskapsutvecklande pedagogisk handledning ska ha att föra i ljuset är personens - som blivande yrkesutövare eller verksam yrkesutövare - professionella identitet och kompetensutveckling. Det privata kan givetvis ha en inverkan och vara en indirekt eller direkt del av personlig utveckling även i yrkesmässig handledning, men det ska inte trots det lyftas som fokus i handledningen.

Terapitraditionen kan sägas ta sin utgångspunkt i vad som är normalt på ena sidan och onormalt på den andra, och sjuk eller frisk som en skiljedragning (Tveiten, 2014). Att handledning som hänför sig till kunskap och utökat lärande är inte sådan terapiliknande handledning, även om moment av denna handledning gärna arbetar utifrån en reflektiv och metakognitiv dimension. Tveiten menar att handledning ska utforska och kanske utvidga det medvetande normalområdet (2014, s 39). Det ska också vara klart att handledaren inte ska tolka det som kommer till uttryck, utan endast bereda väg för utvecklingen.

Fästpunkterna för handledning inom yrkesmässig sådan, när siktet är inställt på att utveckla eller vidareutveckla professionell kompetens är: handledarens verksamhet, samarbetet i gruppen, medvetandegörande hos den enskilda individen och gruppmedlemmen, reflektion över yrkesverksamheten, etisk medvetenhet samt professionell kompetens (Tveiten, 2014).

Handledningen genom positiv återkoppling har av Skagen stått inför kritik (2007).

Korrektion som metod för lärande ger successivt vika för beröm och optimism. Sambandet mellan prestation och beröm verkar i vissa fall tunt. (Skagen, 2007, s. 58)

I handledning och all undervisning är det viktigt att använda relevanta och tydliga exempel eller metaforer. Ett exempel: Ett barn slussas iväg till ett köpcentrum för att inhandla någonting begreppsligt som hon inte har en aning om vad är, eller var köpcentret befinner sig, eller hu man tar sig dit på ett rimligt sätt. Med endast positiv och berömande handledning i avseende att skapa en positivt riktad motivation och genom att se in i sitt egna rena tänkande lär det inte lyckas. Det är sådan korrektur som Skagen avser fått ge vika inom reflektionsmodellen. I en kompetensutvecklande handledning måste handledningen vara förknippad med modeller och gränsdragning mellan rätt och fel. (Skagen, 2007)

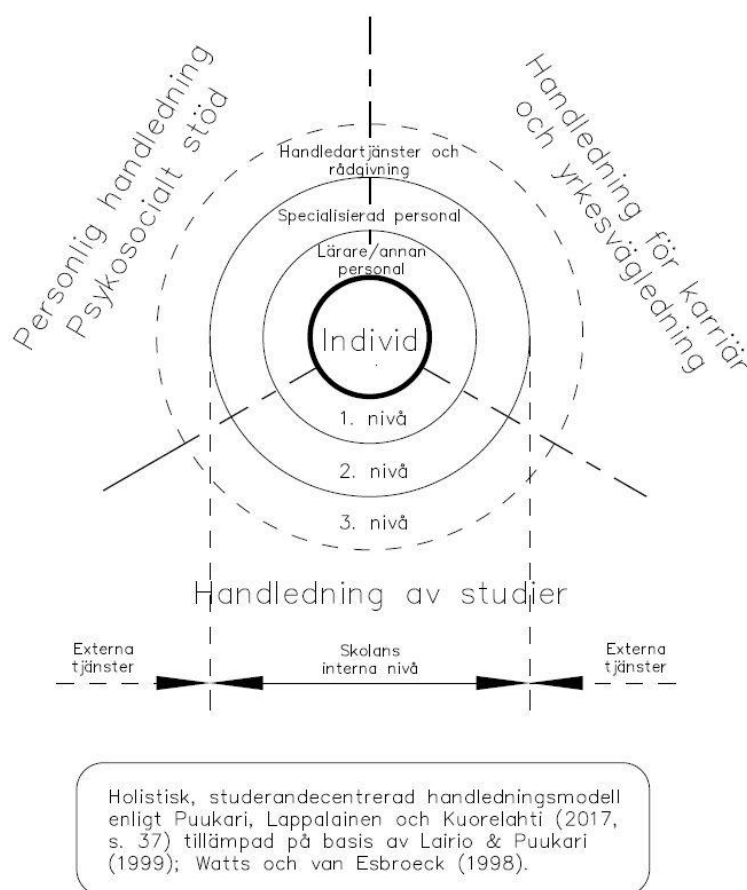
## **5.14 Holistisk handledningsmodell för lärande och utveckling**

Kolb skrev redan (1984) om att det är svårt att lära sig någonting man inte är intresserad av, för även lärandet är en känslomässig reaktion (Ojanen, 2012). I vissa avseenden kan det föda



tanken om att detta är något Skagen (2007) bortser från, då han hänvisar till forskningens smala belegg för validiteten i påståendet om bland annat ansvar för eget lärande och betydelsen av god självkänsla. Men hans kritiska budskap generellt är värt att uppmärksamma. Ingen modell eller trend är i sig fullkomlig eller slutgiltig.

Det finns en diskrepans också mellan näringslivets krav på kunnande och det kunnande individen behöver för att utöva sin sociala samhällsaktivitet och påverkan (Nylund & Rosvall, 2011), (Berglund & Henning Loeb, 2013). Lärarens pedagogiskt motiverade handledning kan därför vara avgörande för studerandes yrkesidentitet, kritiska tänkande, allmänna kunnande och självkänsla. I det avseendet är lärarens handledning en viktig del av de tre moment för handledning som Puukari, Lappalainen & Kuorelahti (2017) lyft fram i handledningscirkel nedan i figur sju (7).



**Figur 7. Holistisk handledningsmodell (Puukari, Lappalainen & Kuorelahti (2017, s 37; Lairio & Puukari, 1999; Watts & van Esbroeck, 1998)**

I den holistiska handledningsmodellen avser Puukari & Parkkinen (2017) sektorerna där

- Den personliga *handledningen* består av allt sådant stöd som ges till individen i hennes individuella frågor gällande självkänsla, stressrelaterade spänningar och (problematiska) personliga relationer, och
- handledning av studier och *lärande* omfattar hjälp till att identifiera det egna sättet att lära, lärande av olika metoder för metakognition och reflektion samt att stärka den realistiska jag-bilden för studerande som lärande individ, samt
- handledning för *karriär och yrkesvägledning* hjälper individen att känna igen egna värderingar, områden för intresse och styrkor, samt att hjälpa till att fatta beslut om vidarestudier och yrkesliv samt att styra upp mot att sådana val görs som stöder det egna fokusområdet.

Även om arbetsplatshandledaren (APHL) inte nämnts i modellen ovan, finns det inte orsak att förringa denna roll i lärandet eller att nedtona APHLs betydelse för den lärande och hennes fortsatta formande av yrkesidentitet. Inte heller att se lärarens interaktion med handledaren och arbetsplatserna som berättigad att stå ytterom kravet på en problematisering, där diskursen är att läroprocessen och uppvisande av kunnande i allt större eller olika stor omfattning sker på arbetsplatserna eller inom andra former av autentisk arbetslivskontext (Billet, 2009). Snarare tvärtom. I reformens genomförande skulle det i ett socialiseringsperspektiv vara viktigt att inte undervärdera yrkeslärarens moraliska fostrande roll. Yrkesläraren är den kanske första anknytningen den unga studerande gör till yrket och yrkeskåren. Yrkesläraren ska ses som en yrkesperson inom sin bransch, och det här har till fördel kunnat tillgodotas genom att yrkesläraren har enligt gällande lagstiftning minst en högskoleutbildning inom branschen, minst tre år arbetserfarenhet, och 60 sp pedagogiska högskolestudier. Det här är väsentligt, eftersom yrkesläraren i ett tidigt skede kan ses personifiera branschen som studerande går in i (OAJ, Opettajan ammattijärjestö, 2017).

APHL är en annan tidig personifierad part i studierna, även om rollen ofta har setts som sekundär. Dessa faller i modellen ovan i figur sju (7) in på den första handledningsnivån som är i direktkontakt med studerande dagligen. I den andra handledningsnivån kommer speciallärare och studiehandledare/yrkesvägledare, skolkuratorer och studerandevårdsteamets personal in. I den tredje nivån, som jag i figuren angett som extern, hittas specialarbetare utanför skolan och utbildningsavtalets miljö. Dessa kan vara exempelvis socialarbetare eller TE-byråns yrkesvalspsykologer eller annan expertis. (Puukari & Parkkinen, 2017)

Ofta nämns handledning och lärarens utveckling till handledare som en betydande del av den nya yrkesutbildningens era, om vi kallar tiden efter reformen så (Hager, 2011). Handledaren av lärandet i arbetet: arbetshandledaren, har däremot inte nämnts i tidigare lagtext eller andra normativa handlingar. Särskilt ofta har forskning visat brister på handledning inom teknisk och hantverkarrelaterad utbildning. Inom social och hälsovård, som över tid har en långt tillbakagående tradition av handledning, finns bland annat ett normativt krav på utbildning och påvisad kompetens för arbetshandledare (Lauvås & Handal, 2015). I social- och hälsovårdsbranschen har det påpekats råda en annan sorts harmoni än i de tekniska disciplinerna (Virtanen, 2013). Krav eller ens skrivna förväntningar på specifik handledningskompetens har inte funnits inom tekniska branscher. Inte heller har det funnits skrivet i klartext vad handledningen ska omfatta. Vad ordet *handledning* har för betydelse i olika sammanhang har förblivit otydligt. Detta ska anses som problematiskt och är också en av de bidragande bakomliggande orsakerna till skrivande av det här arbetet.

Det här ändrar till det bättre. Nedbrytande av gränser är några av de yttersta aspekter som enligt Heinonen (2017) präglats reformarbetet. Heinonen har också i maj 2017 under Taitaja / Mästare –tävlingarna lyft fram att i arbetslivet behövs framöver både »*huvudet, händerna och känslorna*». I samma tal förtydligade han reformens kundorienterade och bärande tema till:

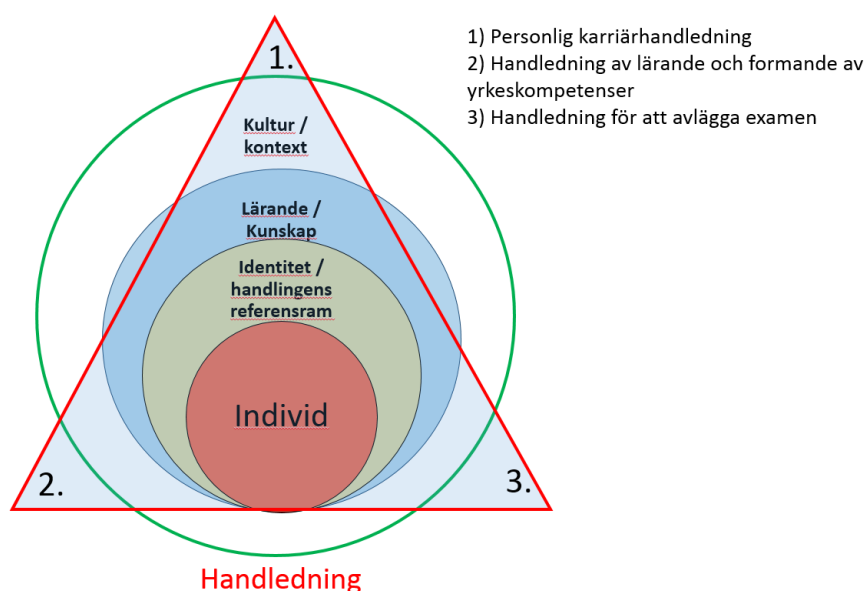
elevcentrering. Man beaktar elevens behov, olika sätt att lära och det som eleven redan kan. Dessa synvinklar bör också i yrkesutbildningen anpassas till samhällets behov (Utbildningsstyrelsen, I reformen bryter vi ned gränser till förmån för yrkesutbildningens framtid , 2017c).

Det har också i lagstiftningen gällande yrkesutbildningen (531/2017) satts krav på organisationer som kan ingå *utbildningsavtal* (tidigare inläring i arbete) och *läroavtal* med skolor gällande studerande. Dessa krav är och genom reformen definierat krav genom (1) tillräcklig produktions- och serviceverksamhet, (2) behövliga arbetsredskap, (3) personal som är kompetent i fråga om yrkeskunskap, utbildning och arbetslivserfarenhet. På arbetsplatsen ska också enligt bestämmelser utses en kompetent och ansvarig arbetsplatshandledare. Denna APHL handhar tillsammans med läraren ansvaret för lärande till yrkeskunskap, utbildning eller arbetslivserfarenhet på arbetsplatserna (Utbildningsstyrelsen, 2017d).

Gällande individuell handledning inom yrkesutbildning nämner Watts (2009) tre moment, varav 1) personlig karriärhandledning, 2) lärande av kompetenser för karriärplanering och

3) handledning för att utnyttja utbildnings- och marknadskunskap. Nationellt sett är den övergripande handledningskulturen och kunskapen om den - innehållande handledningens kvalitet, insatser, tillräcklighet och resultat - ändå bristfällig. Utförandet har förblivit splittrat i olika utbildningsorienterade åligganden. För att handledningen som helhet ska kunna betraktas som föremål för utveckling måste ovan nämnda fokusområden beaktas (Vuorinen & Virolainen, 2017, ss. 5-7). Forskning visar på att den framgångsrikaste formen av handledning är sådan som är uppbyggd och förverkligad som holistisk, tvärvetenskapligt verkande och enligt förebyggande principer (Hooley T. , 2014a); (Vuorinen & Virolainen, 2017).

När handledningsmomenten enligt forskarna ovan omformuleras om aningen, för att passa in enligt reformens styrdokument som statsrådets förordning om yrkesutbildningen (673/2017) och skolans utvecklingsarbete för genomförande av reformen bildar de avgränsade delar som fäster uppmärksamhet vid handledning för (1) lärandet, (2) karriär och vidarestudier samt (3) för att avlägga examen. När individen ses som delaktig i en sociokulturellt verkande social praktik och hon hålls som den centrala utgångspunkten för handledningen, kunde modellen se ut enligt figur åtta (8) nedan.

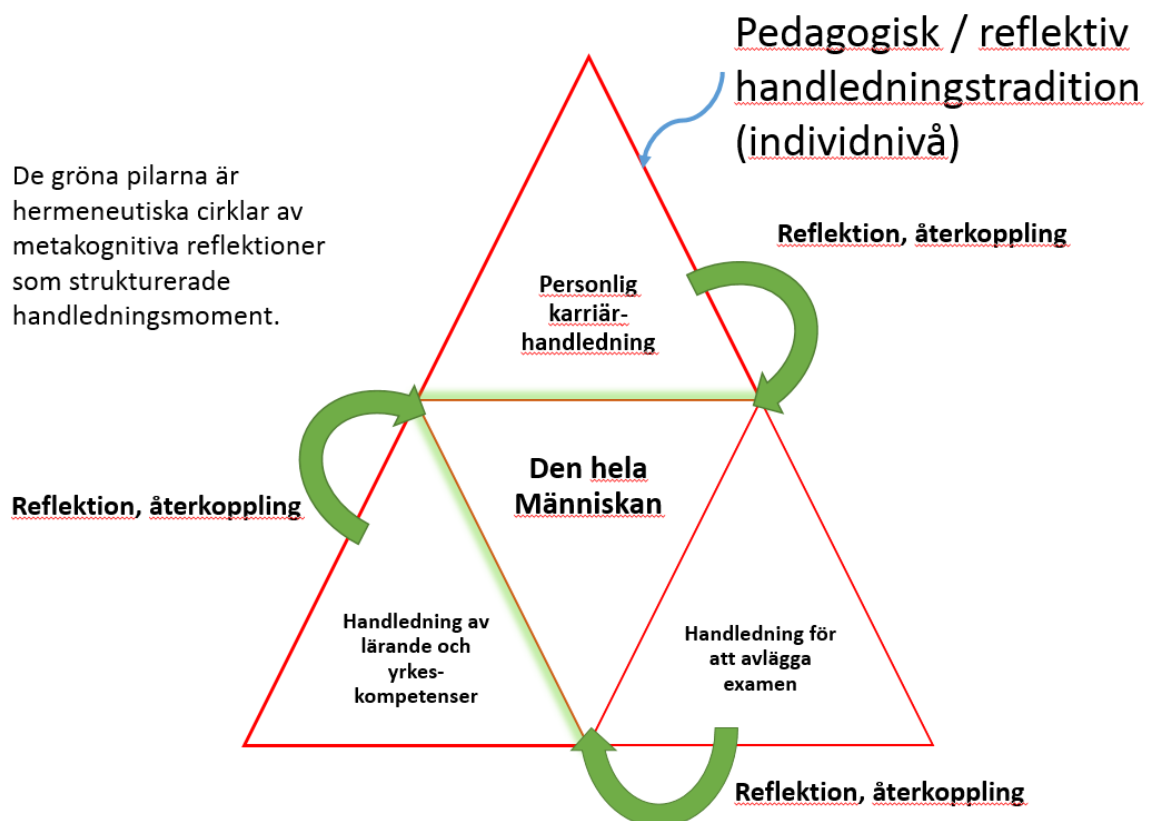


**Figur 8. Handledningens moment utgående från en individcentrerad modell i ett sociokulturellt perspektiv (egen bild)**

En tydlig och gemensam förståelse av handledningen som begrepp och vad handledningsaktiviteten ska omfatta samt vad konsekvenserna av handledningens vara eller inte vara, är en viktig grundpelare och en förutsättning för god yrkespedagogik, sunt och holistiskt yrkeslärande samt ökad självkänsla (Lauvås & Handal, 2015). Det är också en förutsättning för att handledningen ska fungera gränsöverskridande och enligt de moment som bilden ovan antyder till.

I en sådan modell kunde den praktiska yrkesteorin och den medvetna delen av verksamhetsteorin, handlingens referensram, kunna utökas genom en reflekterande aktivitet för att uppnå utökat lärande. Enligt Isacsson (2013, s. 152) såg inte heller Dewey (1938) det problembaserade lärande och »*learning by doing*» som att görandet var lärandet i sig, utan har understrukt att yrkeskunskap ska grundas i ett brett fält av etisk och professionell identitet.

En sådan figur har jag försökt måla upp i figur nio (9) nedan. Dessa illustrationer tillsammans får fungera som teoretiskt utgångsläge för handledningsmodellen den här studien handlar om.



Figur 9. Illustration av en reflekterativ holistisk handledningsmodell (egen bild).

## 6 Forskningens genomförande

I den här studien har jag med intresset riktat mot pedagogisk handledning gjort analys av tidigare forskning inom ämnet samt fört fram nya erfarenheter genom aktionsforskning framtagna djupgående temaintervjuer. Om metod, urval och deltagarantal har jag redovisat ovan i kapitlet *Metodologi*.

Jag har nedan tolkat intervjuerna och återger delar av det för forskningen betydelsefulla erfarenheterna studerande har bidragit med. Den sista intervjun utfördes som gruppintervju av tre studerande. I gruppen deltog jag själv som intervjuare, en studerande som tidigare deltagit i en individuell intervju samt två andra studerande ur urvalsgruppen. De här studerande ville inte ställa upp på individuell intervju, men deltog gärna i grupp. Denna intervju var i flera avseenden den mest givande både gällande både mening och substans.

### 6.1 Resultatredovisning och analys

Jag gör nedan en tematisk återgivning av delar från intervjuerna. Min analys bygger på det tolkade intervjumaterialet och källorna i sin helhet. I den här rapporten lyfts fram de mest betydande aspekterna och delar av intervjumaterialet lyfts nedan fram i analysen. I återgivningen för jag en diskuterande reflektion med hermeneutiska inslag, där jag speglar meningen informanten avser mot den forskning och de modeller jag inramat i den problematiserande och teoretiska bakgrunden. Huvudteman i intervjuerna är: (1) lärandet i skolan och handledandet av detta, (2) lärandet i arbetet och handledandet av detta, (3) handledning för karriärvägledning [arbete eller fortsatta studier], (4) handledning som holistiskt och tvärdisciplinärt övergripande praktik och (5) det situerade lärandet (även kognitiv kvantifiering). Moment fem (5) tas upp för analys inom delarna om lärandet i skolan och arbetet (1 och 2) och inte som egen analysdel.

I det lagrade littererade intervjumaterialet återges forskaren som NR (Niklas Rosenblad) och studerande som NN+slumtpal. I den här forskningsrapporten har denna nummerkod i sin tur ersatts med ett svenskspråkigt förnamn för att göra återgivningen en präglings av det mänskliga värde informanternas värdefulla bidrag förtjänar. Skolans lärares eller personals namn som framkommit i intervjuerna har ersatts med not om (lärare) eller (personal). I återgivningen finns forskarens egen kommentar, ersatta förtydligande ord eller borttagna svordomar [inom parentes].

Studerande som bidragit som informanter är till största delen män. Då en människas erfarenhet framställs som en nummer känns det opersonligt och kvantifierat. Jag har därför valt fiktiva namn av de vanligaste förekommande svenskspråkiga mansnamnen, så att informant slumpmässigt valda kod NN1→namn börjande på A, NN2→B, (osv.), ersätter siffran i återgivningen av erfarenheter och berättelser. De i forskningen framkommande deltagarnas slumpmässigt utvalda nummer och alias, deras fiktiva namn, och tid för intervjun framgår nedan i tabellen (2).

**Tabell 2. Informanternas fiktiva namn och intervjudatum**

Informant	Intervju	Fiktivt namn	Datum (år 2017)
NN1	Ja	Anders	9.nov
NN2	Ja	Bosse	9.nov
NN3	Ja	Christer	31.okt
NN4	Ja	David	30.okt
NN5	Ja	Erik	9.nov
NN6	svarade inte		
NN7	Ja	Gabriel	30.okt
NN8	svarade inte		
NN9	Ja	Ivar	31.okt
NN10	slutat studera		
NN11	Ja	Kevin	30.okt
NN12	Ja	Linus	30.okt
NN13	Ja	Mikael	9.nov
NN14	Ja	Nils	30.okt
NN15	Ja	Olle	31.okt
NN16	svarade inte		

Åren som lärare har gett ett visst material av fältanteckningar från handledningsbesök på arbetsplatser. Jag lyfter i resultatredovisningen och analysen upp tre saker ur dessa anteckningar jag har. Orsaken är att dessa är moment som dyker upp nästan i alla diskussioner om handledning som det förs med arbetsplatshandledare (APHL). APHL:a har tilldelats fiktiva namn. De anteckningar jag för fram i studierapporten är presenterade i tabellen (3) nedan:

**Tabell 3. Fältanteckningar från samtal med APHL**

#Nr	Anteckning	Fiktivt namn	Mån./år
1	APHL1	Roy	nov./2016
2	APHL2	Stefan	nov./2016
3	APHL3	Urho	dec./2017
4	APHL4	Tapio	dec./2017

### 6.1.1 Lärandet och handledandet i skolmiljö

Yrkesämnen som tangerar branschens praktiska arbetsmoment värdesätts stort av de studerande som ingår i studien. Här nedan lyfter Nils fram en fördjupad automationskurs med innehåll av programmerbara logiker och robotar samt kurser i elinstallationsteknik som går ut på att göra belysningsinstallationer, olika strömställarkopplingar och husinstallationer:

NR: Berätta om en miljö eller händelser i skolan där du lärt dig något speciellt i skolan. Bra eller dålig. [...] En kurs eller nånting liknande som varit lärorik, eller så inte.

Nils: Den här automationskursen har jag nog lärt mig helt sjukt mycket i. Att helt praktiskt. Den har jag nog säkert lärt mig mest av här i skolan. [...] Eller sen (lärares) installationer där vi höll på och koppla. Det är helt sjukt jees!

NR: Jo, att praktiska arbeten?

Nils: Jo.

När samma fråga ställdes till David lyfter han upp nästan exakt samma saker upp som ovan. Här kan det lärande berättar om vid första tanke förliknas vid ett resultat av mästernärlärens imitera-pröva-korrigerar konsekvenslärande. Yrkesidentiteten skulle liksom börja formas genom arbete i periferin för att sedan närma sig målet som kan nås genom att uppnå liknande kompetens som mästern (Lauvås & Handal, 2015), kan framstå som en möjlig tolkning. Men det kan också ur ett sociokulturellt perspektiv betraktat vara ett exempel på hur lärande sker inom den proximala utvecklingszonen och genom medierandet av »någon mera erfaren» som visar modell. Med hjälp av sig själv som en del av en social praktik, med hjälp av tekniska redskap och material hur man utför ett arbetsmoment, utgör läraren tillsammans med det tekniska materialet en medierande artefakt (Säljö, 2005). David nämner att ett sådant moment kan göras i »båsen», som är ett litet rum, ett installationsbås byggd av träskivor där övningar med ytmonterade elinstallationer utförs i skolans elverkstad. Att miljön förliknas med en verklig installationsmiljö bidrar till höjande av motivationen för lärandet men kan också göra lärandet situerat till en kontextbunden miljö (Virtanen, 2013):

David: Bäst har jag lärt mig av de där kopplingarna. Alltså av de praktiska sakerna. De lär jag mig bäst av. Att jag lärt mig bäst av arbete. Att om någon visar till mig så gör jag sedan lika med ledningarna i rätt ordning och så där. Så kommer jag ihåg det bäst. I skolan har det varit att man gör i de där båsen där.

I den intervjuade gruppen lyfts gång på gång upp samma moment inom praktisk yrkeslära. Detta med praktiska kopplingar i installationshuset, installationsbåsen, eller arbetslivsautentiska automationsuppgifter i industriautomationsverkstaden lyfts fram som



positivt eller mycket positivt av alla tolv (12/12) intervjuade studerande. Av dessa har sex (6/12) varit mycket positiva. Det här visar på att momentet för lärande varit alldeles exceptionellt.

Det är de praktiska arbetsuppgifterna som gång efter annan framhäver sig som sådana moment för lärande som anses meningsfulla. När Olle reflekterar över det här drar han sig till minnes att man lärde sig mycket, och man kommer ihåg det.

Olle: [...] i installationshuset när vi installera dit inne de där alla centralerna allt det där. Att där har man nog lärt sig mycket och man kommer *ihåg det*.

Men känslan av att lära sig har också en annan dimension. Intresset kan också födas av lärarens goda modell och förmåga att sälja sitt ämne. Genom att läraren använt sig av en medryckande didaktisk metod och antagligen en medveten handling för motivation ger belöning. Genom att som lärande bli delaktig i en sådan social praktik där den lärande vill visa sitt intresse kan det skapas goda motiv för att lära, även om ämnet inte alla gånger först uppfattats som intressant. Det här kan jämföras med modellen för att lärandet sker inom de sociala praktiker som ses meningsfulla. Uttrycket ovan kan ses som att den lärande strävar till att klara sig med problemlösningen på egen hand, visa att sådant kunskande som förväntas uppnås, men också vill bli positivt uppmärksammas för framgångsrikt lärande. Det här försvaras av forskning som visat på att lärande sker oberoende, och det blir genom de goda modellerna som gott lärande sker (Säljö, 2014), (Jørgensen, 2014). Lärande kan också få nästan ett slags flow-tillstånd i sådan kontext som verkligen intresserar (Pink, 2015). Just intresset har varit upphöjt som utlösande faktor för verkligt lärande, även över många andra moment, i den här studien. Gabriel berättar:

Nå, jag tycker liksom att jag med (lärarens namn) timmar har kommit liksom långt framåt med (yrkesämnet). Att det beror på att jag är jätteintresserad av automation. Att det är nog det att när jag är jätteintresserad så är det roligt att se den där fysiska produkten att fungera.  
NR: Det är intresset som utlöser det?

Gabriel: Jo jag är intresserad av logik liksom grindarna och allt det där. [...]

NR: Mera betonande miljön, är det en skillnad i gruppen eller i lärarhandledningen hur du lyckas? Eller är det mest fråga om intresse? Jag avser kanske också disciplin och så.

Gabriel: Nå nog är det mycket med intresse. Men jag upplever att med den här klassen så man får alltid arbetsro och så när man behöver. Att alla försöker ju fokusera ganska bra. Att inte är det så stor skillnad med lärarens disciplin och så. Kanske mest det där intresset skulle jag tro.

Ordning och disciplin i klassen har diskuterats en del i skolan den senaste tid då miljön stundvis är väldigt stökig och orolig (Billmayer, 2015). Därför har jag ställt frågan hur de upplever skillnader i en miljö bestående av yttre disciplin och en inre. Med en inre disciplin avser jag en moralisk medvetenhet där olika former av social ordning tillåts men moralen är det avgörande för en medvetenhet i det egna beteendet. Studerande har uttryckt en svårighet att få arbetsro i vissa fall. Gabriel menar ändå att i hans klass håller alla ganska bra fokus och disciplin i klassrummet och verkstaden har inte en betydelse i sådant fall för honom. Billmayer (2015) lyfter upp att en disciplinär ordning i klassen inte nödvändigtvis betyder att elever och studerande är sig mera eller upplever att situationen ändå skulle ge mera arbetsro. Mest är det en illusion när elever sitter stilla och är tysta att det upplevs som att de också lär sig. Det är mera en fråga om att en yttre ordning ger sken av lärande och koncentration medan en inre ordning mera är en fråga om delaktighet, ansvarstagande, varierande metoder. En öppnare ordning tillåter olika former av social ordning. Gabriel menar att lärandet utlöses av intresse.

Ett ganska typiskt svar på en fungerande handledning ger Mikael som ett svar när jag frågade honom vad han avser som utmärkande i en situation där han lärt sig. Vi pratar om en uppgiftsbank:

Nå just det att man själv fått välja att vilken uppgift och i vilken ordning. Att man nog har en viss tid att göra uppgifterna men man får själv soveltaa (tillämpa) dem hur man gör dom. Att just på sitt egna vis, det tycker jag.

NR: I egen takt?

Mikael: Ja och på sitt egna vis.

Jag frågade Mikael vad han anser om en sådan situation som var till fördel för lärande skulle vara handledd med en disciplinärt och fast styrande lärargrepp för att förebygga att det inte skulle vara så stökigt i gruppen. Mikael förespråkade en individuellt handledande och möjliggörande bemötande:

NR: Så att en hård konsekvent styrning och disciplin [...] är sämre?

Mikael: [...] det blir på något vis stressigt ... att en viss tid på ett visst sätt. Själv skulle jag nog välja det friare sättet. Att det blir på något vis bättre gjort sku jag säga.

NR: Att det är bättre rum för att tänka då? Att förstå vad det handlar om?

Mikael: Ja.

Fast framgång i problemlösandet och utförandet av uppgifter för lärande förutsätter ofta en kritisk och aktiv självreflektion:

NR: Tycker du att en strukturerad, kanske disciplinär, modell är bättre? Eller en fri metod med många uppgifter från en bank som kan lösas själv och göras? Har det någon skillnad?

Olle: Nå kanske mera fritt så där, att man får lite tänka själv, att om det är nån uppgift som är lite svårare så kan man ta en annan och man får välja mellan många olika. Och så börjar man lite så att man lär sig av den där första uppgiften och sen far man till den där svårare och då kanske den går bättre. Så upplever jag det att det sku va bättre så.

NR: Så att en del av uppgiften är att förstå problemet. Sedan kan problemet lösas på kanske olika sätt?

Olle: Ja!

Här går det av Olles erfarenhet samtidigt också att dra rakt gående paralleller till det sociokulturella perspektivets närmaste utvecklingszon. Det som en lärare kan klara genom handledning nu kan hon klara på egen hand senare (Säljö, 2014). Nödvändigtvis är det inte helt lätt att gå över till den utvecklande nivån, där ovetskapen kan göra tillvaron ibland nästan lite otrevlig.

Också David tar upp hur olika rent didaktiska undervisningsmetoder och handledningen av lärande i även autentiska miljöer kan ha betydelse:

NR: Upplever du att det är bäst att det finns givna uppgifter som ska göras i en bestämd ordning och med strikta linjer, eller är fritt och själv välja av många uppgifter bättre?

David: Det beror lite på att. Det är lättare om det finns en tidsgräns och fastare handledning. Eller nog kan det vara fritt men att man går igenom det hela tiden att man blir inte ut från den så där att ...

NR: Tycker du att det är bra att gör i egen takt ändå?

David: Ja ja, så ska det vara, ja. Man kan göra snabbare eller långsammare men i egen takt.

NR: Det finns då möjlighet att studera lite snabbare eller långsammare?

David: Ja ja, just så ska det vara. Någon gör snabbare och någon lite långsammare.

Ovan föredrar David en lite mera fast handledning och tillsammans genomgång av uppgifter. Orsaken är att »man blir inte ut från den så där». Med det avser David att läraren borde gå igenom och skapa en bakre upphämningsgräns för uppgifterna. Han ser ett behov av att gå igenom uppgifterna under handledning för att de inte ska lämnas ogjorda av olika orsaker. En sådan orsak kan vara svårigheter att självständigt leda sig själv vidare från problemlösning till utförande av uppgifter. Individuell anpassning och möjlighet att göra prestationer för lärande på snabbare eller långsammare vis finns ändå med som en tydlig aspekt. En sådan lyfts fram av tio (10/12) studerande, en förespråkar inte egen kognitiv

process i problemlösning utan vill ha fast styrning med argumentet att man måste »tänka så mycket» och en studerande hade ingen åsikt.

Ett sätt att möjliggöra en individuell takt för lärandet genom lösandet av uppgifter i egen takt och i valfri ordning enligt intresse och motivation är olika digitala plattformar. Det är kanske främst inom yrkesteoretiska ämnen och allmänna ämnen en sådan plattform kan utnyttjas till fullo, men vi har i Prakticum också lyckade exempel på hur en dylik miljö kunnat utnyttjas just i praktiska projekt och laborationer. Anders berättar hur Google Classroom är en sådan plattform:

Nå till exempel Classroom har varit jättebra, att det har vi inte haft tidigare i någo skolor. Att det tycker jag är ganska bra man kan göra så där i egen takt och så där, att fokusera på vissa ämnen och sedan kanske göra någo lite senare och så.

I Classroom miljö kan olika teman samlas som en interaktiv uppgiftsbank, frågor och inlämningsuppgifter kan varvas med Quiz-moduler och frågor. Här finns också diskussions- och kommentarsmöjlighet anknuten till de specifika frågorna.

Refererande till stycket i problemformuleringen om särskilda behov och specialundervisning har många studerande inom yrkesutbildningen haft utmaningar i tidigare skolgång. En sådan utmaning kan vara att inte se skolans kunskap som meningsfull, eller göra protest mot skolan som institution. I en grupp som har låg motivation eller om det i gruppen finns dem som strävar till att trigga igång små eller större upprorsliknande scener (Jørgensen, 2015), (Billet, 2009) så är det inte så entydigt att en hårdare disciplin skulle hjälpa upp lärandet. Billmayer (2015) lyfter i sin forskning fram att det är endast den yttre disciplinen som ger ett sken av att det är motiverande och lugnt i klassrummen. För läraren kan det här betyda arbetsro och lättare att hålla fokus. Men för lärandet i sig hittades inga vetenskapliga belägg för att en större yttre disciplin skulle främja lärandet. Mikael menar ovan att en stark disciplin främst leder till att det känns stressigt. Att befinnas i en positiv och tillåtande miljö som motiverar till att våga kasta sig ut i det okända upplevdes främja lärandet bättre.

NR: Vad har varit mest bidragande till att du lyckats lära dig? Lärarens sätt eller intresset för uppgiften, som exempel?

Olle: Kanske lärarens sätt skulle jag säga. Att när läraren pratar så blir man lite in i det och vill lära sig, och försöka och så. Om det just är en bra lärare så vill man visa att man kan och visa att man är intresserad.

Således menar Olle att inte intresset alltid kommer först. Ovan har läraren med sin sakkunskap eller entusiasm väckt intresset hos Olle, som ville visa att han är intresserad och att han kan lära sig ämnet. Det här är ett bra exempel på att lärandet är en emotionell reaktion som fötts av intresse, något som Kolb kommit fram till (1984). Intresse och motivation är en väldigt viktig aspekt i de erfarenheter studerande lyfter fram. Utgående från Pink (2015) som för diskussioner om vad som egentligen motiverar oss och ger oss drivkraft, lyfter fram att en källa till frustration är skillnaden mellan vad individer är tvingade till att göra och vad de kan klara av att göra. Motiverande motorer för lärande hittas genom tolkning av Pink genom mening, självstyrning och strävan att uppnå mästarskap, men inte för att uppnå belöning. Utan för att det är meningsfullt för dem. (Pink, 2015). I flera avseenden är hans teser återkommande överraskningar i den här forskningen.

Gällande allmänna ämnen för de studerande jag intervjuat ibland fram sådana erfarenheter som inte talar till de breda allmänna ämnenas fördel. Ett exempel på det här är när Kevin är besviken på de återkommande och omfattande allmänna ämnena i undervisningen. Inte för att han upplever dem som svåra, men för att det känns som om de upprepar sig själv och de känns onödiga:

NR: Tycker du att du har en nytta av matematik, modersmål och sådana generella och allmänna ämnen? Tycker du att du kan använda dem och ha en nytta av dem. Jag menar i livet och utanför yrket kanske mera?

Kevin: Nå inte egentligen. Nog förstår jag att man niinku (liksom) på ettan har de, gemensamma ämnen. Men att man varje år ... för att i princip kommer det int någo nytt i dom. [...] Men att liksom engelska och så. Nå, nog behöver man det kanske nångång men inte på det sättet.

NR: Är dom lika som i högstadiet fortfarande?

Kevin: Joo! Sen går man hela tiden samma saker igenom. Och så där, på det sättet tror jag inte att jag behöver så mycket. [...]

Det kan också finnas svårigheter att koppla vikten av språkkunskap till yrket även om behovet ibland är uppenbart. Nedan berättar David om språksvårigheter tangerande rent yrkespraktiska övningsuppgifter. Han ser språket som ett väldigt viktigt redskap som han anser sig sakna. Han ser också att det är sådant han själv borde komma ihåg. Skolans allmänna ämnen ska enligt nya läroplanen inte längre innehålla en infärgning av yrkestermer och begrepp. Det här gör kunnandet mera generellt men kan tänkas försvåra utövandet av yrket i vissa fall. David tar emellertid upp att det är någonting skolan inte haft förmåga att hjälpa honom med oberoende.

Nu håller jag på själv med robotik och sånt. Jag är inte så bra på engelska och nu måste jag försöka leta mina svar och lösningar i böcker på engelska. Där när vi håller på så där är tre språk och så är det på finska en uppgift. Att få den där infon vet du att från den där engelskaboken. Det är lite svårare till mig att. [...]

NR: Är det så att den engelskan ni haft i skolan hjälper inte i det här fallet?

David: Nä, det är nu mera så att det är såna där saker man själv kommer ihåg ....

Men att göra i tillsammans eller i grupp kan överbrygga svårigheter med detaljer:

David: [...] Men nu går det att vi gör i par och han (kamraten) har lite lättare att förstå engelska så nu går det. Jag frågar lite av honom, sen förklarar han till mig hur det är. [...]

NR: Ja, nog är språk nästan det viktigaste verktyget kanske?

David: Ja, och man ids inte fråga hela tiden och nu blir den här uppgiften lite tråkigare och svår att förstå.

Också de yrkesteoretiska ämnena kan innebära problematiska trösklar. Här ses en fördel med reformens möjligheter att avlägga större delar av studierna genom praktiskt arbete:

David: Ja, vissa människor lär sig mera genom att typ läsa eller... och jag kom därför till yrkesskolan för att jag får göra med mina händer såna där saker och int... Nå, nog har det varit mycket här i den här skolan som man har måsta läsa och sen försöka förstå. Att nog skulle det vara bra att få välja mera såna praktiska saker och så.

I en globaliserad värld är det emellertid väldigt svårt att utföra sitt yrke utan att klara av att genom läsning på olika språk tolka ut instruktionerna från även rent tekniska yrkesspecifika manualer. Uttrycket »att kunna jobba med händerna» är enligt min fältanteckning från en föreläsning hållen av Loeb Berglund (2014) en sak politiker trycker på i avseende att snabbt få ut personer i arbetslivet. Gällande ungas utbildning är detta att göra med händerna (= tänk inte) enligt Loeb någonting man definitivt säger »om andras barn». Det är intressant och överraskande att studerande så rättframt lyfter fram att han behöver jobba med händerna för att lära sig.

Det upplevs bland studerande att det ofta är svårt att se en sammankopplad yrkest teori och yrkespraktik. Det här är något som Berglund (2009, ss. 193-194) också tagit fasta på i sin forskning. Yrkest teori har ofta setts som tråkigt, detaljerat och svårt:

David: Jag tycker att det just är det som det är, att här är det så detaljerat och på arbetet är det så praktiskt. Jag behöver just mera det där arbetet. Jag behöver just det där arbetet! Men det kommer alltid något från skolan att det här kan man använda och så att. Men nu går man

jättenoga igenom olika komponenter här och så går men till en IA-plats där man drar bara piuha så nog är det skilda världar helt säkert.

David har också svårt att koppla de praktiska yrkesövningarna från skolan och en bredare kännedom om material, komponenter och begrepp till praktiska saker som görs i arbetslivet. Han är frustrerad över att behöva kämpa med teoretiska och ämnesspecifika uppgifter som skulle ge en bred allmän kompetens. Han upplever att livet i arbetet är enklare och han strävar efter att nå dit. Han är frustrerad över att vara tvungen att omfatta djup detaljkunskap och säger att världen i arbetet är skild från skolan »helt säkert». Det här är en problematik som framkommer i studien och som väl kan kännas som korrelerande med den vardag yrkes- och ämnesläraren upplever dagligen i arbetet i skolan. Det är därför utmaningar som er verkliga och som tillsvidare ofta saknar sin lösning.

När jag gång på gång läst igenom längre delar av våra intervjuer kan jag inte låta bli att tänka på ett citat, ett belysande exempel på definitionen av praktisk kunskap kan presenteras genom ett citat av Heidegger (1978) genom (Hiim, 2007, s. 108) »*To understand a hammer means to know how to hammer; it does not primarily mean to know the physical properties of the hammer*».

Vidare tar David ställning till om yrkespraktiska studier från skolan kunnat förstås som del av den autentiska praktiken i arbetslivet hittills:

NR: Ja, har du kunnat använda saker du lärt dig i skolan också i arbetet, på IA:n och så?

David: Jo nå, nog är det tycker jag lite skilt att. Det här går mera in på den där vad heter det, så där "historia" är inte säkert rätt ord men så här, små saker liksom. [...] Detaljer ... att där (i arbetslivet) är det bara att göra. Ta en piuha (ledning) och dra dit. Och här (i skolan) är det liksom att hur mycket har den här piuhan resistans och så. Jag är inte riktigt intresserad av det.

NR: Teori och så?

David: Ja, som inte är riktigt lika viktiga i det där arbetet och så.

Han upplever att den teoretiska kunskapen inte behövs, även om det ovan visat sig att han skulle behöva den. Forskning har visat att det är just kombinerade av områden som leder till bred kompetens och kunskap (Jørgensen, 2015). Yrkesskolans pedagogiska utmaning vilar just i centrum av detta problem.

Nylund & Rosvall lyfter efter Beach & Dovermark (2012) upp att färdighetsorienterad kunskap sorterad i en horisontell diskurs saknar större potential att utnyttjas inom förändring

av förhållanden som sträcker sig utanför situationer kunskapen är bunden till. Det här har i politiskt avseende försvarats med en intresseaspekt och kanske ibland är den begränsade orsaken till att inte vilja lära sig mera ämnes- och yrkesteori än det nödvändiga.

Ur ett helhetsperspektiv ligger Davids erfarenhet i marginalen av de erfarenheter intervjuerna för fram. De erfarenhetsbaserade åsikterna här varierar. Flertalet informanter har dock haft en åsikt om att de allmänna ämnena är relevanta för deras utveckling och yrke:

Mikael: [...] att allt har nog sin egna del och göra med, att realämnen och så här som modda (modersmålet svenska) och så där, att kommunikation med andra människor och så därnt allmänt kunnande är så klart till nytta. [...] Att inte säger jag att vi har någo onödiga ämnen. Eller onödiga uppgifter. Allt bygger på nånting.

Det kändes i analytiskt syfte lämpligt att återge ett lite längre stycke av en intervju, där en liten grupp på tre studerande resonerar kring arbetsmoment i skolan och i arbetet. Yrkesteorin ses här som ändå till vissa delar som nödvändigt.

Yrkesteorin och de moment för lärande som yrkeslärarna bundit till examensdelarnas kurser har setts som småpetiga (eller »pikkutarkka»), som Erik nedan lyfter fram:

Erik: Sen kommer det nog liksom med IA:n (lärande i arbetet) sån där små saker som man kanske gör (i verkligheten) lite snabbare och så. I skolan har det kanske varit att lärandet har varit lite mera så där »pikkutarkka» att man lär så där jättenoggrant. Just allting ska va så perfekt. Men sen i arbetslivet är det lite kanske så där ... bara det är snabbt och så ska det se ut bra, kanske inte perfekt men ... Så det är inte så tarkka hur det ser ut dit inne i väggen liksom, så länge kablarna är rätt och ingenting är farligt så ...

NR: Jaha? Upplever ni (andra) lika?

Anders och Bosse: Jo, ja.

Bosse: Att jag har lika med just alla de där praktiska saker som har varit i skolan, att de har jag varit riktigt ganska bra på att ...

NR: Just det, yrkesinriktade har varit bra?

Bosse: Jo.

Anders: Det sku liksom också vara bra att lära sig dom där juttuna som man har på IAn före i skolan, liksom så där som en side-juttu (inflikar)

Erik: Men jag tycker kanske det är en sån där sak som kommer först i arbetslivet att, det som man lär sig i skolan är helt bra liksom och att alla de där perus-juttuna och så vidare att... [...] Men sen igen så har jag nog haft nytta av de där detaljerna (från skolans undervisning) [...] Att om ingen sku ha tagit upp det i skolan så sku det vara tio gånger svårare att fortsätta sedan i arbetet. De där detaljerna har varit helt bra också men vissa måste man släppa sedan i arbetslivet för att hålla tempot.



Svårigheter att se teori som en del av en praktik utgör ofta en blockerande barriär för lärandet. Utgångsläget har i intervjuerna också upprepade gånger varit studerandes egna tankar om sin förmåga att ta tillvara ämnet.

NR Hur är det med teoriämnena? [...] de yrkesinriktade men också allmänna ämnen?

Erik: Det har varit alltså tycker jag helt ”perusbra”, att inte är det så där ... liksom jag kanske sätter inte så mycket liksom uppmärksamhet till de där ... teoretiska ämnena där på samma sätt som de praktiska. Att de där teoretiska är så därna, att jag vill igenom dem ... att, mera än att jag vill lära mig. Men sen i de praktiska så vill man liksom kanske mera lära sig och int bara slippa igenom.

Bosse: Ja. [Håller med.] Och det är alltid det att dom teoretiska kurser som inte liksom har någo med yrket att göra de är så där att ... dom känns nån gång lite onödiga, fast dom där alla, är inte så onödiga.

Erik: Jo alltså det är kanske ... Skolan skulle kunna kanske lite mera liksom selittää (förklara) på vilket sätt de där teoretiska ämnena är viktiga också. Liksom just så där som matta, som ändå är viktigt inom el så, det har kanske inte lyfts fram tillräckligt hur viktigt det är. [Bosse försöker inflika]: att sen just att till vad kan man ... [Erik:] Det är liksom mest att om du nu slänger igenom proven så är allt okej.

Många studerande har i intervjuerna lyft fram det värdefulla att använda konkreta exempel i undervisningen. De menar att det skulle vara viktigt för dem att även i de rent akademiska allmänna kunde placering i ett sammanhang och en konkret betydelse.

NR: Så här tillbaka till matten ännu, ni nämnde att det skulle ha vart mera betydelsefullt om ni fått veta varför det är det viktigt?

Bosse: Ja och om det används såna exempel, att till vad du kan använda det inom liksom, att göra med någo inom din bransch.

Erik: Jaa och det är liksom, matten är ju jätteviktig om man ska studera vidare inom el ... Att då blir den ännu viktigare. Att liksom, just painottaa (betona) kanske på det att om du vill göra nå annat än att va bara liksom sähkäri (elektriker) så [tystnar ...] matte *är viktigt*.

Erik har uppfattningen att matematik är väldigt viktigt. Han säger att i synnerhet om man vill göra något annat än att »vara liksom bara elmontör» i framtiden skulle matematik vara viktigt att lära sig i skolan. Han syftar här uppenbart på vidarestudier. Det upplevs svårt att satsa på allmänna ämnen i skolan när grupperna är stora. Studerande upplever att hälften av gruppen inte gör något och andra hälften försöker hänga med:

Bosse: [...] att hälften av kursen bryr inte sig alls om mattakursen ... och sen hälften vill lära sig men. Så det är just att det är så stökigt och hälften gör int någo och hälften provar hållas med.

Av erfarenhet från undervisning i yrkesskolan är det just så det ofta förhåller sig. Studerandes erfarenheter från tidigare skolprestationer har uppenbart bidragit med en känsla av att vara svag. Skolans teori upplevs här också som tråkigt och tron på de egna förutsättningarna att kunna lära sig dem, tillämpa dem, har sjunkit långt i botten.

Bosse: [...] att just som exempel att inte förstår jag, och inte har jag aldrig varit nå bra på matte, så nån sån där fördjupande sku va bra för man sku kanske ha mera tid och far igenom liksom saker ...

Det finns en förhoppning att reformen skulle innebära möjlighet att dels göra de grundläggande kurserna så att de stöder uppbyggandet av en förståelse och att det i dem skulle finnas möjlighet att ta fast i ämnet igen. Så finns det en motsvarande förhoppning att en fördjupande nivå skulle ge redskap för exempelvis vidarestudier. Ur en diskussion om vilken kunskap som görs tillgänglig är det här en kritisk fråga (Nylund & Rosvall, 2011), (Assarson, 2012) men läget är inte hållbart heller nu.

Nils säger att han har erfarenhet at vara svag i skolämnen och han tycker att orsaken ligger vilande bakom att det är så tråkigt:

Inte vet jag nu någo så hemskt dåligt ... Men att jag är bara helt jätteskit på teori, teoretiska saker, så där att int ...

NR: Nä. Det tror jag inte att du är att, vet du.

Nils: Öh ... Du tror int!?

NR: Nä.

Nils: Nå, jag tycker i alla fall att det är tråkigt.

NR: Du tycker det är tråkigt?

Nils: Ja!

Han ser inte heller en egentlig utväg eller ett sätt att väcka det egna intresset:

NR: Skulle det gå att göra på något annat sätt?

Nils: Nej! Det finns inte riktigt något annat sätt. Det är bara att göra

NR Det är uppgifter som ska göras?

Nils: Hmm, nå, mmm, jo... [Tystnad ...] Det är bara att göra dom och komma vidare.

NR: Tror du att man kommer ihåg något av dem senare också eller var det bara för stunden?

Nils: Njaa. Det är nog mera för kursens skull ... oftast. Nå de viktigaste sakerna kommer man kanske ihåg.

NR: Är det så att om man är intresserad lär man sig?

Nils: Ja, oftast.

Allmänna ämnen och även yrkesteoretiska ämnen har ovan känts svåra och tråkiga. Jag tolkar att detta påverkar motivationen som i sin tur avspeglas i studieprestationer. På omvänt motsvarande sätt som intresse födde en motivation som upplevts bidra till att lära sig och nå en utvecklande drivkraft, verkar bristande intresse starkt bidra till att ämnen känts tråkiga och hämmar lärandet. Nils lärde sig för att få igenom kursen och menar att han sedan glömmer ämnet. Redan Einstein hävdade ungefär att »betyg är någonting du har kvar efter att du glömt det du lärde dig i skolan». Utgående från Pink (2015) kan det här ha att göra med möjlighet att påverka, betydelse, mening. I det ovanliggande fallet brist på dessa. Känslan av att ha lärt sig något återges som att »de viktigaste sakerna kanske man kommer ihåg». Enligt Vygotskijs proximala utvecklingsteori är inte lärandet nämligen beroende av vilka begränsningar en individ har, utan vilka möjligheter hon har när hon får rätt handledning och hjälp (Säljö, 2005). Som en yttersta och väldigt känslig tolkning av studerandes känsla av att »bara vara så dålig på teori» ovan, hävdar Hundeide (2001) att området för elevens utveckling ligger inom området för omsorgsgivares och lärares *uppfattning* av eleven.

Linus uttrycker genuin uppgivenhet över att det för honom flera gånger har gått så att han inte förstått en uppgift eller en situation där någon form av problembaserad metod skulle föreligga för att nå lösningen. Han upplever att lösningen ofta blivit att ge upp:

NR: Kan det också stanna vid det att du inte förstått? Fast kursen går vidare eller till och med tar slut och så?

Linus : Joo... Och det är det också, att då nån lärare förklarar så att man inte förstår, så då far också motivationen (tystnar) ... jätte lång ner. Och så börjar man tänka så där att, nå int' vill ja ens fara och fråga, för inte är de så, att jag ändå kommer att fatta nånting.

NR Så det har blivit en omvänd motiverande verkan?

Linus: Ja precis. Men det beror också på, på läraren och sånt. Men det är ju det, att om du int' förstår så ska du ju fråga läraren men så finns det ju just många att det ... att din motivation far just så långt ner att du ungefär bara kastar pappren åt sidan och fötterna upp på bordet.

Det Linus tar fram här, är hur oförmåga eller svårighet att ta till sig sådan information som skolan genom läraren försöker förmedla i en formell lärandesituation, kan realisera olikartade problem. Det är svårt att förstå uppgiften och vad det alls är frågan om. Av läraren kan det här i en större grupp lätt uppfattas som ointresse eller lättja, vilket i värsta fall kan leda till en social exkludering. Om det finns en risk att verka löjlig eller »dum» inför gruppen blir tröskeln högre att be om hjälp. Tröskeln blir högre ju längre studierna fortgår och gapet till den kunskap som uppfattas vara rimlig i nuläget ökar. Bristande motivation var den

initierande faktorn till problemet och när problemen hopar sig blir den bristande motivationen kanske mera ett stigma, en sorts normal mera än en tillfällig svacka. När det lättare alternativet, eller kanske det enda, är att ge upp är det lätt att utgången blir just denna. Med tiden riskerar detta därför bli en modell för studier generellt. Utåt kan det här enligt Linus visa bilden av en yttre tuffhet och en arrogans genom ett slags uppror mot det akademiska svåra, att »kasta pappren åt sidan och fötterna på bordet». Vikten av öppna sinnen och känslig förståelse och god handledning kommer i fortsättningen att vila tung. För att hjälpa upp det här problemet ville Linus ge en möjlig lösning i form av ett råd:

Men [...] det som skulle kunna hjälpa ... jättemycket, är att om en lärare märker att liksom motivationen (sjunker) ... så då kan den liksom fara och hjälpa. Att hur är det är liksom ... och så är det liksom att studerande är säkert ansvarig i så fall att säga att jag inte fattar så ... [...] Men så finns det ju också de studerande som bara, till och med när läraren kommer och fråga, så säger att jo, jo, det är lugnt jag fattar. Fast de ändå int' fattar något! ... Att det talar jag av egen upplevelse.

Det skulle som lärare vara bra att fort kunna identifiera sådana motivationssvackor som beror på att studerande egentligen inte förstått hur problemet ska lösas, eller rent av inte förstått uppgiften. Detta är inte alltid en lätt ekvation att lösa, då grupperna ofta är stora och tiden begränsad. Här kanske reformen och den individuella anpassningen hjälper upp saken, förutsatt att rätt grupp finns i rätt rum. Detta är å andra sidan inget som kan garanteras.

Viktigt skulle antagligen vara att de yrkesteoretiska ämnena här tas upp i ett sammanhang där de kan placeras in i en större helhet. Även om de allmänna ämnena inte längre genom de nya examensgrunderna ska ha en branschmässig infärgning så skulle användandet av meningsfulla exempel kunna tillföra en mening i ämnet för studerande som annars har svårt att se meningsfullheten i ett akademiskt ämne. Ifall en känsla av att ämnet inte är betydelsefullt infinner sig kan minnet bli endast en trist upplevelse utan något lärande som produkt. Om en sådan erfarenhet låter jag Kevin berätta om för oss:

Kevin: Nå vi hade en sån där kurs förra perioden. Vad hette den nu den där kursen, som vi hade med [lärarens namn] ... Nå inte vet jag ... det var en sån om politik och sånt. Så det fastnade inte helt enkelt. Ja, det är enda hittills som jag inte på det sättet lärt mig något från. Eller något, men inte på det sättet.

NR: Var det i klassrumsmiljö? Så att ni skulle skriva saker och ta reda på?

Kevin Joo.

NR: Det var inte givande?

Kevin: Nähh. Inte alls. Nå något blev nog men största delen för bara förbi.

NR: Men förstod du frågorna och så, och liksom vad det förväntades?

Kevin: Jo på sättet nog jo men att ...

Kevin har inte sett en betydelsefull mening i ett allmänt ämne som verkar ha handlat om samhällslära och politik. Det mesta bara gick förbi, uttrycker han sig. Att den lärande får en känsla av att vara betydelsefull och på väg att bli en del av den sociala praktik som helhet där ämnet presenteras och utövas kanske skulle vara värdefullt. Gällande politik är samhället ett sådant rum, i samhället verkar vi alla som valt att bidra till en samhällsaktiv gemenskap. Aktivt medborgarskap och samhällsgemenskap är inom grundläggande utbildning också ett läroplanstadgat mål. Inom yrkesutbildningen är naturligtvis den alldeles primära avsikten individens utveckling för att bemästra yrket. Men i ett utvecklingspsykologiskt hänseende är också möjliggörande av en potentiell holistisk vidareutveckling av yttersta betydelse. Möjligheterna för att bemästra detta varierar från individ till individ. I studerandegrupper inom yrkesutbildningen ofta också grupp dynamiken som är avgörande för lärandet och meningsfullheten i det situationsbundna tillfället där lärande förutsätts äga rum inom skolan. Här är deltagarstruktur och den intersubjektiva grunden för lärande av en tungt vägande betydelse. En av huvudteserna i reformpedagogen John Deweys och också inom Meads pragmatism, är att »intersubjektiviteten konstituerar subjektiviteten» (Vaage, 2003). Därför kan det vara att gruppen genom sin sociala påverkan utgör sådan påverkan på individen, som bidragit till att vissa ämnen uppfattats eller har förväntats uppfattas som onödiga, meningslösa, trista eller för akademiska. Att ha en viss allmän samhällskunskap kan anses vara av betydelse för ett aktivt medborgarskap och ett viktigt tillägg i den kognitiva reserven människan behöver genom livet. Erfarenheterna av meningslöshet för sådana ämnen som inte betyder något direkt för yrket och intresset motiverar inte.

Det skulle för kunskapens sortering i en horisontell och vertikal diskurs (Nylund & Rosvall, 2011) vara av yttersta vikt att hitta lösning på den motivationsrelaterade lamslagande effekt för lärandet som verkar ha fått ett fotfäste för en del av ungdomarna. Det går i vissa fall att prata om en habitus studerande har tagit på sig som en opponent till den akademiska disciplinen och provokativ aktör i klassrummen. En som ofta har lyckats trigga igång bråk och uppståndelse (Billet, 2009);. Så skolan har kanske att tänka om här. Att bunta ihop grupper av människor i klassrum för att genom traditionella didaktiska sätt försöka tvinga dem lära sig sådant de inte uppfattar som meningsfullt; kommer de som ifrågasätter och gör uppror mot ändå inte att lära sig, snarare stå ut med en rådande paradigm (Dysthe, 2001). Det kan av den här erfarenheten dras en försiktig slutsats om att Pink har rätt: »Det finns en klyfta mellan vad vetenskapen vet och skolan gör» (2015, s. 163). Vygoyskij hänvisar till att »den sociala medvetandedimensionen är primär, medan den individuella är avledd och

omformad utifrån den sociala» (Dysthe, 2001). Skolan har att motivera kollektivet för att skapa ett motiverande rum och en meningsfull kultur. Aristoteles skrev för över 2000 år sedan »Educating the mind without educating the heart is no education at all» (Aristoteles 384-322 f. Kr). Lärandet kräver eget engagemang och intresse för lärande är också en känslomässig reaktion (Kolb D. A., 1984), (Kolb & Kolb, 2005), (Pink, 2015). I en annan dimension av den här diskussionen kan det gå att vara av en sådan åsikt att lärare och vuxna inte ska ge med sig utan ställa sig hårt mot hårt gällande upprorsliknande och trotsig kultur i grupperna.

Gällande yrkesteoretiska och yrkesämnen tolkar jag att studerande upplever läget vara annorlunda, mera givande i olika avseenden. En bidragande orsak till att de yrkesteoretiska studierna varit meningsfulla verkar i Kevins fall just vara att dessa gått att placera in i en betydelsefull kontext och att de har en skillnad om man lyckas begreppsliga dessa ämnen eller inte. Kunskapen från ett institutionellt lärande blir »på botten», och är bakgrundsteorin är så viktig, för på den grunden lär man sig mera sedan, säger Kevin:

I skolan lär man sig dom där perus-sakerna (grunderna). Men sen när man far på IA då börjar man på riktigt lära sig. Att det kommer så där ...

NR: Att tillämpa de saker man lärt sig i skolan, menar du?

Kevin: Ja. man lär sig helt [svordom] mycket mera på IAn, än i skolan, på det sättet.

NR: Har det gått att använda dom sakerna du lärt dig i skolan på IAn?

Kevin: Jo, jo! Dom e ju där på, ja ... På bottnet. Att man behöver ju dom. Och man lär sig som mera sen.

NR: Ja det här är ju intressant! Du upplever då att teorin finns bakom och den är så där i ”bottnet” som du säger.

Kevin: Ja och den är så viktig!

### *Teorin separerad från sin praktik*

Lärandet som det kompetensutvecklande »riktiga lärandet» bygger på de grundläggande sakerna, och är här situerat och förankrat i sin autentiska och sociala praktik (Säljö, 2014) menar Kevin. Han nämner arbetslivet som en plats att där början man »på riktigt börjar lära sig» även om den praktiska undervisningen i skolan också är förknippat med lärandet av ämnet och bidrar till yrkeskompetens på ett betydelsefullt sätt. I intervjun började jag intressera mig för om yrkesteorin var en skild grej, och i hur stor omfattning den är skild. Och om den sannolikt kunde tas upp och bearbetas också i andra forum än skolan:

NR [...] Tror det att det skulle fungera med en sån grej, att det liksom inte finns en teori som skild från sin praktik. Tror du teorin skulle kunna läras också genom arbetet? Skulle det

fungera på det sättet också? [...] Att det inte skulle finnas en teoriundervisning i skolan utan allting skulle vara på arbetsplatserna och läras genom arbetet.

Kevin: Ehh. Jag tror int!

NR: Så det är såpass viktigt att den är i skolan och ...

Kevin: Ja [...] nå man behöver alla de där ... (blir tyst)

NR: Grundläggande sakerna?

Kevin: Ja! De grundläggande sakerna först. [Tystnad.] För när man far dit till IA-platserna sen så inte har dom ju där heller tid sen att sådär ... gå allting igenom.

NR: Nå nä, det är sant.

Kevin: Nog är det bra att gå igenom i skolan först. Nog lär dom dig det andra sen dit (i arbetet).

NR Det praktiska?

Kevin: Ja.

Likaså upplevs vissa delar av den teoretiska undervisningen relatera till en verklighet och vara en grundläggande del till yrkets utövande och yrkesdisciplinens praktik. Lärandet i skolan blir »grundläggandet» uttrycker studerande det ovan. Alla delarna av yrkeslärandet, den allmänna, den yrkesteorietiska och den yrkespraktiska verkar på basis av informanternas erfarenheter behövas. På den mera teoretiserade bakgrundskunskapen byggs moment av praktisk handarbetskunskap och kompetens som bara kan övas in genom att utföra autentiskt praktiskt arbete.

Erik: [...] Man lärde sig nog helt bra de där perusjuttuna (grundläggande sakerna) och det, att det märkte man sen när man for på IA att man fick göra mera saker. Så då märkte man liksom vad man fått hjälp av i skolan och så.

NR Att det var lika?

Erik: Ja, eller liknande.

Bosse: Ja (håller med).

I ett sociokulturellt perspektiv är det inte på ett naturligt sätt meningsfullt att skilja på allmänna- och tekniska-, eller yrkesteorietiska- och yrkespraktiska ämnen på ett sådant vis som den institutionaliserade skolan traditionellt gjort. Erfarenheterna ovan visar att det ligger en värdefull och känslig poäng här. Som jag varit inne på har skolan som formell lärandeinstitution utgående från en diskussion om social skiktning i all tid använt den akademiska och teoretiserade detaljkunskapen som ett bedömningsmoment för kommande positioner i systemet (Berglund, 2009). En arbetsplatshandledare funderar så här:

Stefan: Det verkar som om bedömningen har en rangordnande funktion. Det är lite tokigt att så djupgående teori ska bedömas så att vissa kan klara sig vidare, andra inte. Jag menar i arbetslivet har man det mellan två tummar sen ändå. Vad behövs all teori till i yrkesutbildningen till ... (Fältanteckning, november 2016)

Att studerande sett det som en naturlig utveckling har däremot en historisk och kulturellt traditionsbunden förklaring. Teori och praktik förekommer i yrkesutövandet båda två och framställs som invävda och beroende av varandra. Hur problem löses och metoder tillämpas är snarare en kulturell och socialt och yrkespraktiskt konstruerade metoder. Berglund (2009, ss 26-27) skriver i sin tolkning att olika yrkesgrupper har behov av att närma sig samma problem genom olika metoder. Montören och hantverkaren ur ett pragmatisk lösningsfinnande perspektiv, ingenjören ur ett planeringstekniskt och miljömässigt hållbart perspektiv, naturvetenskaparen och forskaren ur ett teoretiskt och utvecklande perspektiv. Alla metoder är existensberättigade och tar sig till uttryck utgående från sin egen praktik och sin sociokulturellt bundna konstruktion. De beror av varandra och kan inte existera oberoende varandra. Det är inte så att man längre i stor omfattning kan utföra ett arbete genom att koppla löst den kognitiva verkan bakom, som hela tiden bearbetar teoretiska och bakomliggande ramar, regler, beräkningar och begrepp. Detta har inget direkt med maktstruktur att göra, utan är närmast fråga om yrkesgrupper som tillämpar olika verktyg i olika syfte (Berglund, 2009). I en diskussion om kunskapens kvantifiering pratar Mikael om »grundprincipen» som används när kunskap tillämpas från miljö och kontext till en annan:

Mikael: Nå samma princip använder dom ju i stort sätt. Fast man gör saker på lite annat sätt så är det samma grundprincip Att kan du det där så kan du högst antagligen lära dig det där andra då sen att. Lite på annat sätt men samma grundprincip ändå. [...] att fast man gör det på ett sätt nån stans så inte behöver man tänka att det måst göras på det sättet att det går alltid att göra på ett annat vis fast man skulle göra samma sak.

Mikael var av den åsikten att kunskap kan kvantifieras, men förutsättningen borde i den här erfarenheten bli att grundprincipen som nämns måste vara tillräckligt generell och verkligen grundläggande.

Att skapa förståelse för det här och argumentera för sakers situations-, kultur- och praktikbundna karaktär, och betydelsen att förstå en handling även utanför sin omedelbara praktik, är av betydelse. Utmaningen kommer framöver, då lärandemiljöerna och kulturen i dessa blir flera och sannolikt mera splittrade i en större omfattning än tidigare vara att handleda för att hitta de goda lärandemiljöerna, vilket stöds av forskning (Jørgensen, 2014), (Jørgensen, 2015), (Billet, 2009).

Att handleda för att sammanknyta teoretisk och praktisk kunskap samt sträva till att dekontextualisera det situerade lärandet (Lave & Wenger, 2003/1991) i den omfattning det nu är möjligt kommer också att ha en sådan betydelse.



NR: Kan man använda kunskap från skolan i arbetet?

Olle: Jo så klart att det går. För att det som man lär sig så det blir ju liksom i huvu och, fast inte det kanske är helt samma som vi lär oss här exakt. Men det är ändå en grund och sen därifrån så får man ju sen mera sån där ... vad heter det nu (tystnad).

NR: Erfarenhet?

Olle: Ja just det ... så, heter det. Ja, det går nog.

Genom att skapa förståelse för sakers samband kan en problematik kring dikotomin praktisk-teoretisk på så sätt överbryggas. Att göra detta är däremot en handledningspraktisk utmaning som skolan, lärarna och handledarna måste bli bättre på. Den grundläggande kunskapen, översikten, förståelsen och begreppsrymden övas i yrkesskolans praktiska, yrkesteoretiska moment för lärande, i skolan. I arbetet verkar den kunskapen förädlas och knyts till ett större och breddat perspektiv, och handfärdigheten övas. Men det är inte så att den grundläggande kunskapen trängs tillbaka, utan den snarare förädlas till en kompetens. Lauvås & Handal skriver om en »*teoretisk konstruktion som praktisk yrkesteori*». En sådan utvecklas genom reflekterande över sin teoretiska förståelse och praktiska kompetens. Med en praktisk yrkesteori avser de en individuell referens för egen och andras handling, erfarenhet och förståelse. Denna tankemässiga beredskap styrs av de värderingar vi medvetet eller omedvetet har sorterat som betydelsefulla. En sådan kognitiv beredskap utvecklas i takt med grad av mästarskap.

Linus: Man kan nog knyta ihop kunskapen från den här skolan med arbetet på den andra IA:n helt bra, att när vi har varit nere dit och koppla och så.

NR: Att det går att förstå ett sammanhang?

Linus: Ja, men samtidigt är det ganska annorlunda. Eller int' egentligen när man tänker så där på helhet med allt. Men det känns bara helt annorlunda när man gör det [installerar] i en riktig byggnad.

NR: Det är säkert miljön som är avgörande?

Linus: Ja, exakt. Och så är det ju förstås stress att du ska koppla fel och så .. men inte är det ju så att de låter dig gå fritt och koppla hur du vill där. Att nu ser de ju till att du kopplat rätt. Och sen är det också det att, när jag skulle koppla uttag och så. Så nog kunde jag koppla helt rätt. Att det har vi ju gjort här i skolan och så [...]

I samma diskussion har vi att lyfta fram riskerna i mästerlärans på senare tid återuppståndna romantiserande modell för lärande. Det är enligt Berglund (2009) orsak att förhålla sig kritiskt till yttranden och påtryckningar om mäster-lärlingmodeller och riktigt lärande i arbetet som den enda goda och sanna bilden av lärandet. I ett modernt samhälle har en sådan modell för lärande inte en plats, utan lärandet måste utökas med moment av reflektion, bakgrund, generaliserande och allmänbildande moment. I ett utvecklande och holistiskt

avseende och i ett fungerande samhälle och praktiskt såväl som vetenskapligt yrkesutövande behövs det förståelse för den verkliga helheten och att allting behövs.

Christer: Nå jag har nu på det sättet bara bra på det sättet att när man på riktigt fått göra det som man liksom då ... att det är liksom annorlunda än det man gör här (i skolan).

NR Ja, har det gått att se ett samband ändå mellan de saker du lärt dig i skolan och de som förekommer i arbetet?

Christer: Jo det har det gjort. Att det här har vi gjort i skolan och nu gör jag det här, och så vidare.

Christer tycker att det går att se samband mellan den kunskap han har fått genom studier i skolan och de han fått från arbetet. Han tycker också att det går att utnyttja kunskapen från den ena miljön i den andra, och tvärtom. Han har här samma erfarenhet som en lätt majoritet av de intervjuade studerande har lyft fram generellt (8/12). Studerande har upplevt att lärandet i skolan kan utnyttjas i arbetet väldigt bra (4/12), bra (3/12), till vissa delar (1/12), inte i stor utsträckning (3/12) och inte alls (1/12).

I en problematiserande angreppsvinkel utgående från ett samhällsperspektiv är makt förknippad till kunskap även på andra sätt än genom teorin om fragmentisering och social skiktning som Nylund & Rosvall aviserar (2011). Säljö argumenterar att alla står i maktrelation till rådande kunskap på något sätt: stadsdirektören behöver elektrikers och rörmokares tjänster och läkaren behöver bagarens, och tvärt om. I vissa situationer kan en hel yrkesdisciplin ta makten över en annan sådan i en hierarki. Som ett exempel entreprenörsfirman som påvisar brister i en konstruktionsplanering som skulle ha lett till problem. När dessa brister förs fram till beställare är den normalt överordnade yrkesgruppen i en väldigt svag position jämfört med den andra. Det här är naturligtvis en ansvarsfråga. Men makt i ett komplext samhälle är inte alls entydigt relaterat till social eller socioekonomisk skiktning som kan hänvisas till akademisk framgång. Säljö skriver att i ett komplext samhälle har en kunskap en maktdimension på så sätt att den som har kunskapen kan skaffa sig privilegier på olika sätt (2014). I en diskussion om maktstruktur och -förhållande är det därför också ofta frågan om innanför- och utanförskap.

### ***Ämnesövergripande handledning i studier och lärande***

Forskning visar på att teknikstuderande har en bättre erfarenhet än studerande inom social- och hälsovård då det gäller handledning när de blir tillfrågade. Det visar sig emellertid att de inte uppfattar handledning inom samma begreppsrymd. Teknikstuderandes handledning

har traditionellt varit att kolla uppgifter, se till att studierna löper enligt planerat, ingripa vid frånvaro.

Olle: Jag har inte upplevt så där mycket att de stöder eller handleder. Det är nog mera sån därnt att, att de kollar frånvaro och ... Att de är ju där om man har dens timme och så men ... Att de kan ju nog säga sen att de hoka, att ibland så ser de ju nog att man är helt i skiten, så kan de komma fram och säga att nu måst du göra något. Eller att (frågar) om man vill ha någon hjälp. Så då kommer dom, att då finns dom ju nog där.

NR Att de ingriper mera bara vid problem och svårigheter som redan syns?

Olle: Ja.

Teknikstuderande har i allmänhet förstått handledning som enbart en teknisk och uppgiftcentrerad handling, medan en social- och hälsovårdsstuderande av samma begrepp förväntar sig en djupare innebörd av stöd, reflektion och dialog. Då jag frågar av studerande hur de upplever handledningen har jag fått svar i form av berättelser som delvis stöder dessa forskningsresultat (Virtanen, 2013), men det finns även nyanseringar gällande handledning:

Handledning i skolan, hur upplever du att det fungerat?

Ivar: Nå inte har jag nu egentligen så mycket erfarenhet. Att nu har de kollat på frånvaro och sen berättat någo info om skolan och så.

Olle och Ivar nämner båda att de inte har upplevt så mycket att de stöder eller handleder. Han representerar här med sin reflektion en stor del av skalan av informanter. En (1/12) har enbart berättat om erfarenheter som jag tolkat som positiva. Sådan positiv erfarenhet kunde exempelvis bestå av en reflekterande handledning som man kunde vidkalla sådan som ges av »En kritisk vän» (Handal, 2007), fyra (4/12) har både negativa och positiva erfarenheter, fyra (4/12) negativa erfarenheter och tre (3/13) har mycket negativa erfarenheter av handledningen. Christer får ge ett exempel på en erfarenhet som jag tolkat som mycket negativ:

[...] det finns liksom lärare som om du har nån uppgift underkänt, eller liksom, inte godkänd, ja... Så dom liksom på det sättet inte bryr sig alls om det. Att de är liksom bara så där att okej, men du måste bara göra den och de liksom hjälper inte alls och man får int' hjälp. Fast man sku' liksom behöva hjälp ... Att jag har också såna kurser som ... att jag har bara inte liksom fått någo igenom. Men sen liksom int' gör den där läraren heller att liksom någo, bryr int' sig och int' någo uppgifter som man liksom sku kunna läsa på ... eller liksom någo böcker, o s v. Som man sku kunna läsa på, att man liksom sku kunna få den igenom. Dom bara liksom att voi, voi.

Christer vet att han har uppgifter ogjorda och har underkända kursprestationer i vissa ämnen. Han vet inte hur han ska få det fixat utan menar att läraren i sin handledning har hållit sig likgiltigt inställd till problemet. Erik förtydligar det här:

Det är lite så att om man inte gör nånting (åt problemet) så försvinner det men det är ändå ogjort och det är lite så där att nå hur ska jag göra det (den underkända prestationen) när jag inte ens vet vad jag ska göra ...

Ogjorda uppgifter och en handledning som inte tydligt leder till att studerande får hjälp med studieproblem leder till stress. En ogjord uppgift blir en störande liten sak som är stressande och inte lätt går att få bort berättar studerande om:

Anders: Ja, det gör det mycket stressigt. [...] Man kan inte fokusera på sånt som är viktigt när man har i baktanken den där ena (kursen/uppgiften) som är ogjord och som man borde göra, men man vet inte så där att vad man ska göra åt saken. Sen kan man inte fokusera på det där som man vill lära sig ... att det blir en sån där störande liten sak som man får inte bort. Eller lätt får bort.

Utmärkande för erfarenheterna som framgår i intervjumaterialet i helhet är att det upplevts uppstå en friktion mellan studerande och lärare som har lett till att svårigheter med vissa studieprestationer kulminerat. Det blir ett slags psykologiskt oöverkomligt hinder att få kontakt. Jag har nedan tolkat att problemet till och med kan ha blivit personligt eller att en barriär uppstått mellan studerande och lärande som nedmonterar möjligheterna att komma vidare enligt en allmängiltig process:

NR     Är det specifikt liksom mera läraren eller uppgiften. Är det fast i att uppgiften är svår eller är det svårt att få den kontakten som skulle hjälpa  
Christer: Det är liksom ... att läraren (tystnad) [->byter ämne]

Det finns erfarenheter bland de intervjuade studerande som tyder på att handledningen brister och att handledning för lärande innebär ett dubbelriktat kommunikativt samspel, en handling som måste vara aktiverad av båda parterna. Ett liknande exempel som Christer lyfte upp ovan har Anders erfarenhet av också:

Med vissa lärare har det varit. Åtminstone för mig. Att det har varit så där att dom har inte riktigt vetat om det (att det blev underkänt och är det fortfarande) jag har till exempel, nå [ämne borttaget] så fick jag igenom på sommaren och den var plötsligt bara satt som godkänd. Jag har inte hört något av läraren [...] Och sen har jag ännu [annan lärares namn]

prov som jag borde göra men .. Det är lite ... Hen var lite så att sätt nu Wilma-meddelande sen så, jag svarar jag när jag svarar och så ser vi sen. Och så fick jag höra att det är mera så att jag måste vänta tills de har de som hen har nu slipper till det skede (nästa kurs eller framöver) så kan jag sedan fara med dit. (Tystnad). Det fick jag höra av en annan elev, så det är lite så där ... man får bara höra i runt sig lite att vad man ska göra. (Lång tystnad)

Även om saker kan glömmas bort där människor möter varandra verkar erfarenheterna studerande för fram visa på att det finns en viss systematik. Att kommunikationen i vissa fall skulle ha skett bristfälligt som resultat av ett maktspel är kanske att riskera dra för långt gående slutsatser, men mönstret som tyder på någonting går snett är tydlig.

### ***Upphämtning och extrainsats***

Från och med hösten 2017 startades ett projekt som schemalade stödundervisning och ett upphämtande tillfälle som extrainsats för studerande som hade fått problem med uteblivna studieprestationer eller annars hade någonting att komplettera. Perioden började på hösten två veckor före den egentliga schemalagda terminen började. Den här insatsen har fått ett positivt emottagande bland studerande:

Erik: [...] den där upphämningsveckan var jättebra ... Att just att liksom om någo kurser så här hade skitit sig så man kunde fara dit och man fick bra stöd och man kunde göra uppgifterna undan sen i de där kurserna [...] Att på det sättet tycker jag nog att det var bra.

Där det var svårt att annars hinna med extrainsatser och studerandes schema varit fyllt fungerade upphämningsveckan bra. Det kan tänkas att också den moraliska tröskeln för att få stöd är lägre då insatsen redan finns som schemalagd.

Som en sista utväg om det vanliga utbudet inte är tillräckligt finns lyckligtvis studerandevården. Bosse har haft hjälp av den och fått stöd där det har behövts:

Bosse: Jo jag hade, att just på ettan så med kuratorn och så att han fråga att behöver du stöd och det var också då i det skedet när ganska många kurser redan hade skitit sig ganska rejält (NR: ja) men det var också sen som man fick liksom räddat de som kunde räddas, att just få stöd i de som man behövde stöd i ...

Studerande ger ibland upp rätt fort. Det som skulle behövas är tålamod och tid:

Olle: Men ibland [...] så kan man få den känslan at man int rikit orkar förstå vet du. Så då blir man så där att äsch, att det här blir int' till någo. Men det är nog bara till göra så. Att sätta tid på det och nog brukar det fara sen.

NR: Har det funnits stöd att få om det behövs?

Olle: Jo läraren hjälper nog alltid oftast jättebra om man frågar så. Sen så fattar man det nog så funkar det igen.

Jag har i studiens problemdel och i den teoretiska forskningsförankringen skrivit om vilken kunskap som görs tillgänglig för vem. Jag undrar om självkänsla, självförtroende eller grupstryck styr individuella val gällande studieämnen, studiestig och karriär. Eller vad det är som påverkar val av sådana:

NR: Upplever du att självförtroende, självkänsla och kompistryck styr valet av studiestigar gällande allmänna ämnas fördjupning och så kallade högskoleförberedande program?

Olle: Ja nå inte vet jag, jag känner inte så att jag inte skulle villa eller att inte våga. (paus) Jag skulle nog välja fast det skulle kännas som om jag inte vågade. Jag tror nog att om man vill så söker man nog (till de fördjupande ämnena) för om man riktigt vill så måst man ju nog kunna sen.

NR: Så det är kanske mera en intressefråga än en självförtroendefråga?

Olle: Ja, jo.

I Olles fall är det här med val en fråga om vilja och intresse. Han menar att om han vill och väljer, så klarar han också ämnet och kursen. Det här tolkar jag som att han menar att intresset bidrar med en så stark motiverande kraft att han klarar även sådana ämnen som även kan kännas svåra. Utgående från konstruktivistisk pedagogik är det här just så som det är. För Ivars del så verkar det däremot vara en fråga om självkänsla.

NR Finns det en risk att dåligt självförtroende skulle kunna riskera att man inte väljer exempelvis en tillvalskurs i matematik som högskoleförberedande. Om du svarar för egen del?

Ivar: Kanske men nog vet man ju ganska bra om man är dålig på matematik. Att inte är det ju bara självförtroende inte. Inte kan jag säga annat

NR: Tror du att man faktiskt är dålig på matematik om man just nu känner så?

Ivar: Nå matematik är ju ett jättestort område gällande många branscher. Kanske man just är dålig på den branschen man går igenom i skolan.

Emellertid är det antagligen så att en hög självkänsla leder till att man känner sina begränsningar och möjligheter själv. Lärande och studier ska emellertid möjliggöra att kasta sig in på ämnen som känns svåra och som individen inte klarar av själv genast. Genom handledning, övning och mod att våga gå över gränsen till vad man klarar av så sker lärande och nya kunskaper och kompetenser uppnås.

Reformen innebär att allmänna och vissa yrkesteoretiska ämnen blir indelade i grundläggande och fördjupande nivå. En nivåindelning av yrkesteoretiska och mera akademiska skolämnen kan nedan ses få en social inverkan på gruppdynamik.

Anders: [...] jag tänker liksom att sku de bli en sån där fördelning i klassen sen, att jag tänker liksom den där elit-gruppen som man sku liksom kunna kalla den då, när de tar den fördjupade. Att inte klasserna har liksom att de sku vara så "tight" mera. Det var bara någo som jag fundera just på.

Det är i friktionsytorna mellan pedagogiska, tekniska och sociala spänningar som modeller för ämneslärandet utvecklas under och efter reformen.

Före vi avslutade en av intervjuerna bad en av studerande mig ännu ta med en sak han ville berätta. Jag har tolkat att för honom är det här en sak av stor betydelse. För honom är det här ärendet också ytterst känsligt. Christers önskan var att liknande erfarenheter helst skulle kunna undvikas. I en hierarki är de svagas röst ofta tyst. Studerande har sett min forskning som en möjlighet att få sin röst hörd. Denna möjlighet ska de behålla. I mitt etiska övervägande har jag skrivit: *inget om er utan er*. Jag framför här tolkningen, rakt avskriven från intervjubandningen:

NR Tycker du att en fungerande diskussion mellan handledaren och dig skulle hjälpa upp?

Christer: Nå på ettan så pratade jag med vår KA och han sku' prata med lärarena och de sku' sen ge uppgifter till mig ... Men inte har jag aldrig fått någo uppgifter ... Att jag vet inte. Men det är ändå bra, att nog försökte vi ju liksom få det vidare. Men för att lärarena träffar ju liksom mycket lärarena och det är på det sättet kanske lättare. (tystnad) [...] att nu har jag inte längre någo' på hjärtat.

Jag kommer inte att ge en vidaretolkning av hans ord. Erfarenheten Christer har bidragit med har ingått i analysen, även de som helhet. Men upplevelsen är hans egen. Det som fördes fram har uppstått mellan två parter, varav den ena inte ingår i den här studien.

### ***Holistisk handledning***

Jag har frågat informanterna hurudan handledningsaktivitet de skulle föredra om reformen leder till att handledningen blir en mera övergripande och holistisk aktivitet. Studerande har då lyft fram teser som samtalande handledning, kontakt till läraren, hjälp med problem som

uppstått, bemötande. Förhoppningar om samtalande hjälp med problem och förtroendet till handledaren kommer fram i de flesta intervjuerna:

Mikael: Den samtalande är bättre, det är bättre att man får en bra kontakt till läraren... det är lätt att ta kontakt och man får hjälp att lära sig det som man på riktigt behöver hjälp med.

NR: Att kontakten och förtroendet är väldigt viktigt

Mikael: Ja.

Studerande uttrycker att det finns skillnad på vem de kan tänka sig anförtro sig till. Här kan personlighet och vem handledaren är som människa ha en betydelse:

Linus: Nå det skulle ju förstås ha att göra med vem den där KA:n är.

NR: Ja det är det som det handlar om kanske? Personlighet, bemötande, kanske?

Linus: Inte nödvändigtvis. Men det är nog en viktig grej. Det finns nog de som skulle säga att: näe, inte tänker jag söka hjälp till den där läraren och så.

Med beaktande av intervjumaterialet i helhet tolkar jag att just bemötande och förtroende spelar en stor roll för studerandes välbefinnande och motivation till studier och lärande. En negativ, arrogant attityd resulterar i att studerande exkluderar sin medverkan ur sådan handledning – de tänker inte frivilligt söka hjälp eller stöd hos personal som representerar en viss kultur. Linus säger för att exemplifiera detta med *»inte tänker jag söka hjälp till den där läraren»*.

De nämner också ord som vän och auktoritetsroll, med betoning på att en viss auktoritet behövs, men kan nedtonas efter hand som förtroendet byggs upp på goda moraliska grunder. Jag tolkar att det här också utmynnar i en fråga om bemötande och samspel. En lärare och handledare kan vara personlig och tillmötesgående i bemötandet av studerande, men inte privat. Om förtroendet skulle byggas på ömsesidig vilja att leda lärande skulle en handledningsaktivitet fungera bäst. Ett sådant förtroende skulle vara lättare att bygga upp om handledningsavtalet skulle vara hela studietiden. Nu har det i teknikutbildningen av schemalägnings- och resurstekniska orsaker varit så att studerande i allmänhet bytt handledare en gång per läsår. Det här upplevs snuttifierande. Anders tycker att ett mera långvarigt handledande skulle kunna fungera bra, men på vissa villkor

NR: Kunde handledaren vara samma för hela studietiden?

Anders: Det beror på personen, för mig är det inte ett problem.. Jag har nog litat på alla KA vi haft men kanske det skulle vara bra just för kanske blygare människor. Att ha samma i tre år kan man kanske tala med den lättare. Och sedan är det att man kanske också blir mera



”vän” (visar situationstecken i luften) med den KA:n att. Så att hur har den sedan den där auktoritetsfiguren där bakom. Att det behövs en balans ändå.

Det blir ett slags psykologiskt handledningskontrakt som kan uppstå tycker Anders, som också nämner »vem» handledaren är som person och att en viss auktoritetsfigur krävs.

NR Auktoritetsfiguren du nämner, finns det ett behov att ha kvar den sedan. Behovet minskar med förtroendet eller?

Anders: Ja det gör den.

NR: Finns det behov att ha kvar den ändå

Anders: Nå njaa, bara man lyssnar så (tystnad).

Auktoritetsbilden bär närmast på en sådan prägel att alla ska förstå att lyssna ändå, även om den auktoritetspositionen kan nedmonteras en aning i takt med att förtroendet uppbyggs. Utgående från intervjuerna i helhet tolkar jag att Handals tes om »kritisk vän» (2007) är en beskrivande term på förväntningarna av en god handledare. Auktoritet inom en utbildning som ska ge redskap för handlingsfärdighet, problemlösning och viss mån ett kritiskt tänkande handlar auktoritet om förtroende, vuxenhet och sakkunskap (Billmayer, 2015).

### ***Handledning i studieval och karriär***

Jag har ovan diskuterat kring temat praktisk-teoretisk och för val av studier och forum och miljöer för lärande. Det här görs genom reformen till val som den personliga utvecklingsplanen (PUK) omfattar och styr. David funderar på studiepusset. Han tycker att en diskussion halvårsvis som skulle vara bra. Hittills har David inte i sina studier riktigt upplevt att han ens fått välja någonting:

David: [...] Man borde nog själv få välja. Har inte märkt att man ens får välja. Att är jag nu i automation men inte vet jag, är det allt samma bara eller ... Men att jag tänkte sen att om det kommer från IA:n, att kommer det där att om du gör mera installation så är det mera el-energi (eller så kan det vara automation) att det är lite med den där IA:n. Att kanske det är så. [...] Att där far man dit som det intresserar. Men att få den där rätta platsen så är svårt.

David tycker att det är arbetsförlagda studierna som är långt betydande för den inriktning som det egentligen sedan blir. Hittills har han inte sett en skillnad på el- och automationsteknik exempelvis, och yrkesinriktningsvalet har krasst gått honom förbi. Han reflekterar över att om det just är lärandet i arbetet som blir det avgörande för en

yrkesprofileringsinriktning sedan. David tycker att få den rätta arbetsplatsen att utföra arbetsplatsförlagda studier (tidigare IA) på är riktigt svårt.

Gällande karriärvägledning så har jag tolkat att dialogen är avgörande för hur handledningen lyckas; för »om jag inte berättar så kan inte skolan veta»:

Anders: Nå jo men alltså jag vet inte riktigt, för om jag inte berättar så kan skolan inte veta så där, att vad passar och vad ska man göra efter det här. Och inte vet jag om det är möjligt, de sku' bli allt för många personer i klassen som har olika karriärplaner. Men nog tycker jag det har lyckats för mig att jag tänkte bli elingenjör.

Anders är orolig för hur det kommer att gå inom grupperna i fortsättningen. Det riskerar genom individualiseringen bli för många individer med olika karriärplaner menar han. Det kommer säkert att vara utmanande att skapa grupper av individer med liknande planer och annan utmaning i att ha lärarresurser för grupperna. Dras individualiseringen långt och gruppstorleken hålls stora är det kritiskt. Han har erfarenheten att karriärvägledningen hittills för hans del varit tillräcklig för att skapa sig en karriärplan för vidarestudier.

Studerande söker sina arbetsplatser för arbetsplatsförlagt lärande (numera utbildningsavtal), i regel själv. Den lärarstödda handledningen i valet av dessa platser verkar variera stort. Av de intervjuade för de flesta fram att stödet varit bra eller tillräckligt, men det finns även andra erfarenheter.

David: Det är svårt att få de där platserna. Man borde få mera från skolan att vart man kan söka och vad de gör där och så.

NR: Har du fått stöd och handledning i det här?

David: Nå jag tycker att jag inte fått det men ... man måste ju själv också och så där. Söka och sånt, men sen är det att vart söker man. Det skulle vara bra att ha nån timme till det nog att ... Att man har de där alternativen skolan ger och så har man kanske det där egna, men att man får liksom info att vilken det lönar sig komma in på och så. Och vilka de vill att man far till från skolan och så. Det skulle vara helt bra.

David upplever att han inte fått tillräcklig handledning vid letandet av arbetsplats att göra lärandeperioder vid. Han efterlyser mera stöd och bättre kommunikation i de här processerna. Jag tolkar att David genom meningen *»vilka de vill att man far till från skolan»* ställer sig frågande till hurudana företag det lönar sig kontakta utgående från en läroplanssyn på kunnande. Han önskar ställa sådana krav i relation till egna intressen och önskemål som kanske finns *»Att man har de där alternativen skolan ger och så har man kanske det där egna»*. Det här är någonting mycket känsligt som jag upplever vara en av reformen centrala

teser. Det är här resurser och aktivitet för handledning borde läggas in för att uppnå de nya kraven som ställs. Liknande erfarenheter har Nils:

... på tvåan var det bara att skaffa paikka själv. Så inte vet jag (nervöst skratt) Man kan nu skaffa nästan vad för paikka som helst. Att så där okej, men om det nu bara har nånting och göra med branschen så.

NR: Tycker du att du fått ett stöd eller har du varit ensam med valen och att leta IA-plats?

Nils: Att ... (tvekar länge) att nä, man har inte fått tillräckligt med handledning för det. Där sku läraren kunna ge exempel på bra paikkor (platser) från t ex förra året och skriva ner de eller så.

[...]

NR: En (digital) plattform eller så?

Nils: Ja.

Nils tycker inte heller att han fått tillräckligt handledning med sina platser för arbetsplatsförlagt lärande. Som bas för »*exempel på bra platser*» som Nils säger föreslår han Classroom eller annan digital plattform som bas kunde fungera som bas för den tekniska handledningen med att t ex lista upp arbetsplatser.

### ***Handledning och moral***

Det förs i olika avseenden fram kritik mot att företag och organisationer utnyttjat studerande och olika praktikanter för att hantera beställningstoppar och exempelvis till att utföra sådana arbetsmoment som är enkla, monotona och upprepande. Nedan under rubriken om lärande och handledande i arbete förs även sådana erfarenheter fram av studerande. Dålig moral kan också vara byggda på andra grunder (Billet, 2009); (Jørgensen, 2015) och det skulle finnas mycket förebyggande arbete att göra inom handledning där syftet skulle vara att förebygga, leda och styra mot goda miljöer och, föra dialog med företagen och arbetsplatshandledarna om avsikterna med och aktiviteterna inom lärande och företagskultur som byggs på sunda moraliska och etiska grunder.

Mikael: [...] att det lönar sig inte att söka dit eller dit pga. att dom kanske int' just hjälper med det som man vill utan just använder en för billig arbetskraft och så, (suckar) att jo nog har dom en hel ... en hel del med de och göra nog att (tystnar ...).

### 6.1.2 Lärande och handledandet i arbetslivsmiljö

Främst i ledet finns positiva erfarenheter av lärandet i arbetet som en plats där lärandet till yrkeskompetens äger rum. Det är dessa som dominerar det kvalitativa intervjumaterialet jag analyserat. För att börja med att diskutera kring vad som utmärker ett arbetsplatsförlagt lärande får Mikael beskriva sin uppfattning. Han säger att lärandet i arbetet är färgat av en »seriös fiilis»:

Mikael: [...] att man ha lärt sig att hur saker funkkar (fungerar) så där på riktigt både inom yrket och i riktiga livet att .. stämningen e lite annan än i skolans övningsbås att [tystnad] att... att bara positiva saker här. På IAn.

NR: Stämning nämnde du. Kan du berätta lite mera om det?

Mikael: Jaa. Att de på någo' vis att saker är ... mera seriös fiilis (känsla), att nu e de liksom på riktigt och sakerna ska gå rätt och int' liksom ditåt. [...] Att i skolan har man liksom möjlighet att pröva och göra lite fel, och om de går lite fel så gör är det inte hela världen. Men sen om du gör det nån stans, i nåns egna lägenhet eller någo' sånt och så, så är det lite mera tarkka (noggrant).

Tanken på att resultatet av exempelvis ett installationsarbete som görs alltid är ett kundarbete som eftervärlden får leva med kanske 40-50 år efter att yrkesutövaren lämnar det ifrån sig stämmer till eftertanke. Det gör att saker som görs måste beskådas utifrån omvärldens perspektiv också. Exempelvis en enkel håltagning kan vara ett etiskt bedömande av det estetiska i installationen från flera perspektiv. Ett hål går inte bara att borra där det är lättast. Också medvetenheten om att just det här arbetsmomentet är något som någon beställt och är beredd att betala för och även kritiskt kommer att granska resultatet av är någonting som Mikael säger att gjuter en »*seriös känsla*» över arbetet.

En sak som påfallande ofta framkommer, främst bland studerande som värdesätter lärandet i arbetet, är att även de yrkesinriktade praktiska ämnena i skolan är petnoga (i intervjuerna framkommer ofta lärandet i skolan som »*pikkutarkka*» vilket fritt kan översättas till petnoga).

Bosse berättar nedan hur hans motivation åkte i botten efter första årets studier. I intervjun har han tidigare pratat om allmänna ämnen som blev underkända kurs efter kurs, yrkesämnen och yrkesteori som han inte klarade kurser i:

Bosse: Jag hade just förra året när jag var ... när jag blev på klassen och sen kom på andra året på ettan så var det liksom helt ... helt, liksom så där helt ... jag hade ingen liksom motivation just. Men så tänkte jag liksom att nå jag far nu detsamma liksom igenom, men sen på tvåan när det där riktiga Ian kom så jag fick just en bra plats och jag fick den där

motivationen (tillbaka) för jag märkte liksom att hur jees det är sen på riktigt, att va dit på bygge och dona (arbeta). Att jag tyckte mycket mera om att vara ute på IA än i skolan.

NR: Var det den första Ian som tog bort motivationen?

Bosse: Ja nää nå, si och så men ... men int' märkt man på den där första IA:n när jag va på tukku (grossistföretag) att va det var. Det va nu bara liksom som du sku va i nåt annat förråd på don att de va int' liksom på det sättet... nå, och göra med min bransch.

Lärande i arbete-perioden ser han bakåt på som till och med ett moment som räddat läget för honom:

NR: Du nämnde här tidigare att just motivationen for. Var det liksom andra IA:n som gjorde att du blev motiverad igen?

Bosse: Jo.

NR: När du såg vad det var? - Yrket?

Bosse: Jo. Och så andra sommarn sku ja ju aldrig ha sökt nå sommarjobb inom elbranschen, men sen just efter andra året, att *jees* att jag liksom *ville det*! Liksom slippa och dona någo!

I Bosses fall var det yrkeslivet som ryckte honom med och gav honom nytt intresse och motivation. Han säger att andra studieårets lärande i arbetet-period räddade honom. Genom arbetet och att ingå i en riktig arbetsgrupp som gjorde jobb tillsammans för honom var mycket starkt bidragande till att han för det första fortsatte studera inom branschen, och senare ville söka sommarjobb inom samma bransch. Inte så att arbetet skulle ha setts betungande, han ville det. Jag frågar honom vad det var som just betydde så mycket för honom:

NR: Var det handledaren som gjorde det bra eller extra bra? Eller något annat?

Bosse: Jo handledaren. Men sen också liksom ... Ja, nå nu var det säkert jättemycket handledaren. Han var en sån där äldre sähkäre (elektriker) [...] liksom när han så där lärde att jag liksom förstod, att nångång far det lite fel, men liksom. Så att han berätta hela tiden hur han gjorde och hur homma toimii (det fungerar) att du gör nu dom här och sen liksom börjar vi dona på det där. Eller det var just riktigt bra handledning dit på andra årets IA. Så just när det var annars också så där ganska bra bygge. Att det var bra porukka (gång) på alla olika branscher ...

För Bosse betydde handledningen väldigt mycket. Han reflekterade över att den äldre elektrikern tog hand om honom och visade hur han gjorde och hur det fungerar, och att det inte gör någonting om det ibland går lite fel. I Bosses berättelse går det att tyda ut en trygghetskänsla som infann sig hos honom från den lärande i arbete-perioden han berättar om ovan. En glädje att hitta en social praktik att identifiera sig med och en känsla att lyckas

är den andra genuint sunda i det här. För att citera: »*Tell me, and I will forget. Show me, and I may remember. Involve me, and I will understand.*» (Kolb D. A., 1984). Jag tolkar att Bosse här upplever att han genom sina studier fått ta del av alla tre element Kolb nämner. Något som även kan fästas vid det sociokulturella perspektivets betoning av delaktig i en social praktik (Säljö, 2014) och i handledningen borde det fästas uppmärksamhet på det sista momentet; att involvera.

Bosse nämner inte heller bara handledaren som väldigt viktig för lärandet, han nämner också hela arbetsgruppen, den sociala samvaron och samspelet med hela den övriga gruppen av andra yrkesutövare, olika branschens hantverkare och arbetsledningen. Det som också är värt att lyfta fram är att det gång på gång kommer fram ur intervjuerna, och som även stöds av en mängd tidigare forskning: det är i de goda miljöerna gott lärande och en sund socialisering sker. Inte bara genom meningsfulla uppgifter att göra, utan genom delaktighet i hela den sociala praktiken. Ovan lyfter Bosse upp »Att det var bra porukka (gång)». Detta i samspel med en tillgång till en praktik som möjliggör lärande (Jørgensen, 2014), (Jørgensen, 2015), (Billet, 2009), (Berglund, 2009) är element som ska lyftas upp till hög prioritet i handledningen. För att ett ökat lärande i arbetslivet ska vara till fördel måste de lärande ingå i sådana miljöer. Det här är någonting som i ett sociokulturellt perspektiv ska tolkas som något väldigt centralt (Säljö, 2014). En reflekterande och förklarande approach på handledningen som gör studerande delaktig är praxis på de flesta arbetsplatser:

Stefan: det är mycket fast i handledaren. Alltid kan man inte låta (studerande) göra själv, men praktikanterna får vara med och se allt möjligt. Det är nog i arbetslivet man lär sig sedan. (Fältanteckning, november 2016)

Lärandet i arbetslivet har på grund av sin sociala och autentiska praktik setts som ett motiverande element för lärandet. En bra praktikplats har gett en bild av branschen som sporrar till att lära sig ett sådant mästerskap som berättigar till delaktighet i sådan praktik. Linus nedan uttrycker detta som att »*liksom lära sig att bli*». Gällande motivation så lyfter Pink (2015) upp strävan till att uppnå mästerskap. Det är detta som studerande ofta säger sig motiveras av i intervjuerna. Att uppnå kompetens:

NR: Gällande din IA, har du erfarenhet av meningsfulla upplevelser?

Anders: Nå meningsfullt är ju förstås det man lär sig där, att man är där just och håller på vet du, liksom lära sig att *bli*, eller. Det är bra att göra liksom i riktig miljö på jobb ... Att jo liksom göra här i såna här övningsbåsar, men där får man göra så där kunnolla (ordentligt).

NR: Ja, att det blir kvar där sedan?

Anders: Jo att det blir kvar sen när man lämnar det ifrån sig.

Att det på arbetsplatserna stundvis tungt beror på en omvälvande och intensiv social praktik bestående av ett tvärdisciplinärt virrvarr av människor och arbetsgrupper. För att framgångsrikt kunna sköta sitt yrke krävs det utöver teknisk kompetens en beredskap att interagera och samspela med alla dessa. Det är tyngre för det var många människor att samarbeta med har Linus erfarenhet av

Linus: Där så lärde man sig, men samtidigt så de va också ... (paus) va sku jag säga, tyngre. Att där så jobba man med så många andra så där, så det blev lite, att man måste göra jättemycket. [...] Det var en byggarbetsplats.

Linus nämner lika som Bosse ofta behovet av att samarbeta med många andra yrkesdiscipliner än den egna. På det sättet är också tänkandet och arbetandet i en stor arbetsgrupp kollektivt (Säljö, 2014). Resultatet är en sorts funktion i hur väl samarbetet lyckats.

Som jag ovan de positiva erfarenheterna av arbetsplatsförlagt lärande diskuterat kring, delar erfarenheterna fältet. Det finns både positiva och negativa erfarenheter. Även om studerande i stort upplever arbetsplatsförlagt lärande som positivt kan det föras fram negativa upplevelser bland de goda och tvärt om.

För att kunna få en uppfattning om de kritiska sakerna handledningen kunde utvecklas kring lyfter jag nedan fram några av de mest kritiska saker jag tolkat fram ur intervjumaterialet. Det har i forskning lyfts fram att det är i de goda miljöerna där lärandet är tillgängliggjort som det kan äga rum (Jørgensen, 2015). Att hitta de goda miljöerna är emellertid väldigt utmanande. Om sådana kulturella utmaningar som kan förekomma berättar:

Erik: Att det beror ju nog ändå så mycket på IA-platsen tycker jag. Just att det finns så mycket olika byggen och allting ...

Anders: Vi hade mycket så där att, en sluta då när vi kom dit o vi fick höra hur skit de är att jobba dit och sen förlora man hela tiden motivation för det. Jag ännu mera när jag är så här dålig, jag orka inte ens fara på morgonen till IA:n, men jag bara drog mig själv dit och kom ibland 10 minuter försenat. Och så börja dom valittaa (klaga) och ge bara mera paskaduuni (skitjobb) att... Det blev lite tråkigt att vara där!

Relaterat till samma tema Erik var inne på ovan berättar Anders om. Han har erfarenheter av att företag utnyttjat studerande som gratis arbetskraft för att utföra enkla momentana

arbetsmoment. Han tycker att lärandet på arbetsplatser hittills för honom känts som om företaget fått arbetskraft gratis eftersom handledningen uteblivit.

Anders: [...] jag fick de där nakkihomman att typ gå och ta bort såna där skydd från dosor för det mesta. Att nå jo jo ... gör nu någo bara under tiden så. Att inte lärde man sig någo där så där genast men. Sen senare börja det komma någo så där lite svårare så. Men i början var det lite trögt.

NR: Tror du företag kan utnyttja det där?

Anders: Jag tror faktiskt de utnyttjar det redan. Att jag har tänkt på det här, att de kanske just lämnar lite mellanrum när det tar just jobbare in där att de vet att det kommer ändå någon som är på IA och då får de lite arbetskraft för ingenting.

Det ska stå klart, att någon måste göra också dessa arbeten. I diskussionerna tolkar jag att studerande inte för fram kritik mot att de har blivit satta att göra dessa uppgifter, men om hela perioden färgats av sådana uppgifter som upplevts vara »nakitushomman» (=finlandism för mindre trevliga kommenderingsuppdrag) så föds misstankarna om att allting inte riktigt står rätt till. En sådan misstanke bär Erik på då han säger:

Erik: Det verkar lite som att vissa platser som tar liksom studerande på IA så vet dom ändå inte alls vad de ska göra med den där eleven, eller studeranden. Att det blir just ganska lätt sånt därnt att man bara blir slängd att göra nånting liksom paskaduuni (skitjobb) som man liksom kan att hakka TCn (spika kabelklämmare) och kablar i väggen liksom att int' lär man ju sig nånting ...

Ett exempel på dålig moral på arbetsplatserna kombinerat med att handledningen av studerande individuellt upplevts som bristfällig leder till att det kan ha känts meningslöst. Ivar skulle föredra den skolförlagda utbildningen framom den i arbetet:

Ivar: Ja att det sku liksom ses till att man faktiskt lär sig någo dit att int man bara jobbar liksom "gratis". Att man faktiskt utnyttjar den här tiden till nånting vettigt. Jag sku nog hellre varit i skolan och lärt mig nånting, tagit någo extra kurser eller nåt sånt ... (suck) än att vara dit och jobba (tystnad).

Bosse bär på tråkiga erfarenheter han upplever som riktigt tråkiga. Han önskar att handledningen i det avseendet att upptäcka och förebygga utnyttjanden skulle vara mera lyhörd, vidsynt och handgriplig:

Bosse: Och sen också typ någo att fast efter IAn så fast ... nå nu var ju (lärare) och fråga att hur gick IA:n, men så att läraren sku fast lite skriva upp att den här paikkan (platsen) var så och så. Lite liksom att man sen sku ... [tystnad]



NR: Följa upp?

Bosse: Jo

Erik: ... och sen veta att man inte skickar mera studerande dit och bara gör sån därnt slavarbeten

Nils har liknande bakgrund av arbetsplatsförlagt lärande. Han tycker inte själv att han har lyckats så bra.

Nils: Jag borde tänka att inläring i arbete, att jess att man får arbetserfarenhet. Men jag tycker inte att det är således bra (paus). Jag tycker man borde ha mindre IA. Ja. Så tycker jag nog! Att om man inte får en bra IA-plats och det är just att du ska lära dig. Så då är det skit.

Här kan reformen medföra en märkbar förbättring om den arbetsplatsförlagda utbildningen i större omfattning kan ingås enligt individuella mål, förväntningar och möjligheter. De negativa upplevelserna gäller, som jag ovan varit inne på, oftast ett upplevt utnyttjande för att korrigera beställningstoppar. Arbetet under perioderna i arbetslivet som gett dessa erfarenheter har gått ut på att utföra monotona och ibland fysiskt tunga uppgifter i kopiösa mängder:

Ivar: Första året var onödigt och andra året var *helt* jätte skit när jag fick dålig paikka (plats).

NR: Kan du berätta lite mera om det där "skit" som du säger?

Ivar: Alltså dom sku bara ha oss och borra hål för brandkablar [...] Att jag borra säkert tusen hål och fick helt fullt med damm i lungorna så att.

NR: Så det var bara att ni fick uppgifter som ni sku göra?

Ivar: Nå det kom liksom en boss in en gång i veckan. Och så sa han vad som ska vara gjort.

Särskilt när erfarenheterna är väldigt negativa skulle det vara att ha möjligheten att lägga in rätt riktad handledning i ett tidigt skede.

NR: Upplever du att du kunnat använda den kunskap från skolan i arbetet?

Ivar: Väldigt lite faktiskt. Att det jag har jobbat med, så på sommarjobbet var jag och dra kabel och laga .. ja, jag drog kabel. Så nog har an ju *lite* använt i någo skede. Men inte har man mycket behovat från skolan att man har (på jobbet) gjort liksom lite mera det härän, som tanke liksom huvulöst arbete. Så inte har jag ännu fått koppla liksom mycket inte!

Ivar anser att lärandet i arbetet han har varit med om är »huvudlöst». Med det här tolkar jag att han inte avsett en mening som »dåraktigt» utan mera ett tanklöst monotont och mekaniskt knegande där en kognitiv verksamhet inte i vidare bemärkelse behövs utöver det helt elementära att exempelvis tillämpa direktiv, lyda order och tyda en ritning:

NR: Så du menade så att arbetet i arbetslivet är mera ... så att inte du behövt tänka, att man bara gör då eller?

Ivar: Ja, huvudlöst. [...] Och i skolan så liksom, ja inte har du alls behövt det du lärt dig. För inte vågar man ju sätta nån (studerande) just och koppla inte. För du måste ju veta sen exakt att hur ...

NR: Så det är svårt att se en koppling mellan teori och praktiken?

Ivar: Ja det är ganska svårt.

För Ivar har det därför varit svårt att se det praktiska arbetets relation till teori eller bakgrundskunskap i en djupgående omfattning. Fast hans erfarenhet kan återge en realistisk bild av en krass sanning: arbetslivet är inte alltid ett kognitivt högpresterande. Det finns inom hantverksbetonade branscher också en mängd uppgifter som helt enkelt utförs genom rätt hårt och kroppsligt arbete, som någon måste göra. För elmontören exempelvis är rörläggning, kabeldragning, borrhåtagning och fästande av olika klamrar, fästen och montering av kabelstegar en stor del av allt arbete som sedan kulminerar i det mera finmekaniska kopplandet och integrerandet. Samtidigt är den kognitiva medvetenheten och den aktiva yrkesteorins närvaro hela tiden ett krav. Det är inte så, att hjärnan kan kopplas bort när arbetet är en form av grovgöra. Dåligt eftertänkt måste grovgörat då göras om. Allting bygger ändå på en precision, mer eller mindre. Kopplandet är i ett vanligt byggprojekt bara en bråkdel. Ifall en lärande i arbetet-period inträffar att utföras i ett tidigt skede på en större byggarbetsplats, är detta mekaniskt tunga skede många månader långt. Studerande har ibland en uppfattning att de endast är de tankemässigt krävande och finmekaniska arbetena som de behöver lära sig att göra. Det här verkar vara en slags illusion av en teknikorienterad hantverksbransch studerande bär på. Illusionen i sig förhindrar ändå inte att en god period av arbetsplatsförlagt lärande måste bestå av ett mångsidigt utbud av uppgifter, arbetsmoment och reflektion kring vad som sker och varför det sker. Närmast är det fråga om kommunikation och god handledning som synliggör och hjälper till att lägga saker i perspektiv och gör rätta för olika arbetsmoment och placerar dem in i ett större sammanhang.

I den lärarstödda handledningen i arbetet tolkar jag att kontakten till studerande och ett fysiskt besök på arbetsplatsen nu och då ses som väldigt avgörande för en känsla att lyckas. Detta är möjligen en fråga om delaktighet:

Olle: Ja nå, på ettan så var ju min IA-handledare (läraren) inte alls där och titta vad jag gjord så det kändes nu kanske lite så där att bryr den nu sig alls, egentligen, men att det här ... Där fanns nu mycket att göra då för mig, så då tänkte jag nu bara att ... [suckar] att jag gör nu de som finns och... Men att för mig var det nog roligt fast han egentligen inte va där och si.

När stödet från skolan uteblir är det känslan att inte räknas som gör upplevelsen negativ tycker jag mig tolka ur Olles upplyftning:

NR: När man tänker på lärande borde kanske handledande läraren vara ganska aktiv? Hade du nåt stöd av skolan?

Olle: Inte fick jag egentligen något stöd från skolan. Att inte vet jag om jag skulle ha behövt heller, men att ingen var och titta dit så var nog lite så där. Att vad man riktigt höll på med. Att dom visst ju nog vart man för men att ingen var där och se ... [tystnad], ja.

Lärarens närvaro i det arbetsplatsförlagda lärande är en uppgift som finns stadgad i skolors interna styrdokument och processbeskrivningar. I Prakticum förutsätts informellt minst ett besök och kontakt med studerande före, under och efter perioden av arbetsplatsförlagt lärande. Ytterligare är lärarens delaktighet i yrkesprovets bedömningsdiskussion något som setts som obligatorisk. I reformens lagstiftning är handledandet av studerande under lärandeperioder i arbetslivskontext nu även ett formellt krav, som förhoppningsvis kommer att styra upp praktiken till det bättre. Men det är att uppmärksamma att handledningen i sin yttersta betydelse också betyder är ett fungerande samarbete mellan arbetsplatsen och skolan. I praktiken en dialog mellan arbetsplatshandledaren, läraren i avseende att hålla studerande i centrum. Om det här inte fungerar kan det gå så att miljöerna blir otillgängliga inte bara för studerande, men också för läraren. Handledningen kan inte fungera om inte de yttre omständigheterna stöder funktionen. Detta kan även bli en fråga om tidsmässiga resurser och schemaläggningstekniska saker. Förhinder medför lätt att ett besök uteblir. Men ett uteblivet besök förhindrar inte att kontakten till studerande och arbetsplatshandledaren fortfarande upprätthålls på ett gott sätt. En virtuell kontakt eller en chatliknande kontakt kan vara mycket värdefullt utförs som »*just in time*» aktivitet, även om de inte kan ersätta en personlig kontakt på platsen. Ett projekt i skolan som har tagit fasta på olika metoder för att hålla kontakt med studerande och APHL är det UBS-finansierade Handledning och kriteriebaserad bedömning (Practicum, 2018) där jag också parallellt med den här studien deltog. När handledarens intention är gott lärande brukar det alltid fungera som en positiv utgång. Ett exempel på en sådan god avsikt och ett förhållningssätt som stöder lärande och vidareutveckling tycker jag tillsammans med en informant att kan representeras av:

Roy: Aldrig har det under min handledning varit en så svag studerande att det inte skulle ha gått att göra och lära sig någonting! Jag menar alltså, allt är fast i handledningen. (Fältanteckning, november 2016)

Gällande APHLs handledning i arbetet så kan det gå så att skolan och läraren inte vet vem som är den egentliga arbetsplatshandledaren på platsen. På utbildningsavtalet (tidigare *avtal om inläring i arbete och yrkesprov*) finns alltid angivet arbetsplatsens officiella namn och kontaktuppgifter samt APHL:s namn och kontaktuppgifter. Erfarenhet har visat att APHL i företagen inte har getts fullmakt att ingå avtal med studerande. Avtalet har därför gjorts upp med exempelvis personalchefen eller någon HR-person, alternativt en projekt- eller arbetsledare eller en person som ansvarar för projektorganisationen i företaget. I mindre företag kan avtalet ha gjorts upp med företagaren som ofta själv fungerar som VD. En sådan person har däremot mycket sällan hand om den handgripliga handledningen av studerande och den dagliga interaktionen med denna. Den APHL som pedagogiskt betonas i skolans styrdokument är emellertid en till studerande nära anknuten handledare. Problem har kunnat uppstå ifall den här handledaren inte är känd

NR: Är det så att handledaren inte är den som vi i skolan tror att det är. Alltså handledaren är någon ur arbetsgruppen (på arbetsplatsen) bara egentligen?

Linus: Ja så kan det vara. Att han (företagaren/handledaren på avtalet) var bara mest dit i kontoret. Att jag var på byggplatserna. Inte var det egentligen han som ... eller han lärde mig inget. Men det var liksom, han ... han skickade mig.

Linus säger att den person skolan hade på sitt avtal inte var handledaren egentligen och att det var svårt att förstå vem handledaren egentligen var. Som det ovan kommit fram är organisationen på en byggarbetsplats ofta komplex. I arbetslagen finns det kanske flera personer som ansvarar för olika delar och system. Om lärandet överspänner flera moment, vilket fallet nästan alltid är, kan kontaktpersonen byta. Att APHL inte har namnet på utbildningsavtalet är ett problem som har att lyftas fram i processerna, för forskning och erfarenheter visar på att lärares kontakt till APHL och tvärtom är viktiga för lärandet och för handledningen pedagogiska kvalitet:

Men det böt också (handledare), att jag hade liksom lite svårt att fatta det där systemet. [...] Men att nog visste jag sen till slut egentligen att vem som var den där handledaren.

Men i ordets bemärkelse borde nog APHL vara samma, känd av skolan så att läraren kan ha kontakt med den personen. Studerande upplever att en välfungerande kontakt med APHL är allt:

NR: Är det så att handledaren är väldigt viktig vid IAn

Linus: Ja det är så. Handledaren är allt. Liksom det viktigaste att du ska kunna lära dig vad som händer där ... och vad du ska göra.

I lärarens kontakt med APHL ska sådana moment och mål för lärande ställas upp som examensgrunderna förutsätter. I den här tolkningen och översättande till en praktiskt realiserbar helhet är lärarens roll väldigt viktig. I det mötet mellan lärare och APHL ska också moment för bedömning och bedömningskriterier för yrkesproven gås igenom, med mera.

NR: Den här handledaren här, är det hon eller han som liksom lägger upp det här målen och kriterierna här? Hur upplever du?

Mikael: Ja nå, handledaren är det nog. Ja, så är det nog. [tystnad]

I teoridelen och den forskningsbaserade avgränsningen har jag tidigare diskuterat kring mästerns tekniska och uppgiftscentrerade prägel. Det verkar gå att dra en försiktig parallell till att en sådan kultur hänger kvar fortfarande:

Linus: Men det var liksom så här: du fixar det här i den här källan (lägenheter) och i alla våningar och det där i den här källan och i alla våningar. Att det lät liksom så där... och sen blev det jättestressande. Men sen när du börjar arbeta så inte är det liksom ... [...] Men nog fick jag helt bra med hjälp.

Den hjälp som Linus säger sig ha fått har gett en god bild och den erfarenhet jag tolkar att han fått av sådan handledning är hos honom positiv. Ur ett pedagogiskt perspektiv är situationen väldigt nära mästerns rätt behavioristiska synsätt på lärande som en imiterande och korrigerande process. Handledningens primära syfte i en sådan tradition är att visa hur uppgifter och arbetsmoment görs, i en paradigm som branschen försvarar som korrekt, på ett yrkesetiskt korrekt och såväl kostnadsmässigt effektivt sätt. Reflektion och språklig reflektion har en underordnad betydelse till en praktisk handlingsberedskap i arbetet. Linus fortsätter berätta:

Linus: Fast han den där som sku hjälpa mig och så. Så han hade själv lite svårt att tala finska och jag är inte heller den världens bästa på finska liksom. Men han kunde nog ändå få förklarat på ett jättebra sätt, fast han inte ens visste ibland vad för ord han sku använda.

Handledandet har i vissa fall tämligen tydligt utgått från en mästern-lärlingmodell. Av de här exemplen är erfarenheten Linus lyfter i ljuset dem kanske mest beskrivande. Handledaren

har handgripligen visat, studerande i egenskap av novis har tittat på och sedan strävat efter att göra lika som mästern:

Linus: Han brukar liksom göra så att han förklara först och sen för att jag helt säkert ska fatta så brukar han liksom visa. Att jag ska liksom titta på och sen göra lika. Att det var inte liksom [tystnad] ... men när det kommer till inläring så det var helt bra.

I en teoretisk analys är ordet *in-* utmärkande i: »att det var inte liksom .... men när det kommer till inläring var det bra». Sedan slutade Linus berätta och det kan kanske få tala för sig. Korrigeringen av arbetsmoment som inte utgår från »mästerns vakande öga» har fått godkänt ska göras om för att i en mästertidition få godkänt. Det här kan se ut enligt följande:

Linus: Så han kom och säga att hej, har du använt alls det där vattupasset eller nånting. Så sa jag att "aj [svordom] det har jag ju faktiskt inte!" Men inte blev han arg eller någonting, han sa bara att du är inte första liksom, att det är ofta vi har såna på IA här som bara tänker på de där kopplande. Och så fråga han om jag *har* vattupass och jag sa nä. Då sa han det är lugnt, att du kan låna mitt, men far nu och kika på de där uttagen du kopplat. Sen för det nästan en hel dag att få alla rätt.

När Linus säger att det hänt så att »Då sa han det är lugnt, att du kan låna mitt, men far nu och kika på de där uttagen du kopplat» är väldigt beskrivande. Virtanen (2013) lyfter fram teknikstuderandes erfarenheter av sina »inläring i arbete-perioder» som jag varit inne på. Den ödmjukhet som Linus här berättar om att han har inför »mästern» är någonting som jag tycker att är värt att lyfta fram i avsikt att berätta hur det fortfarande ligger till. Om lärandet på exempelvis byggarbetsplatser och andra traditionella produktionsprocesser som kan förlikna vid en hantverkstradition vilande på gamla anor ska ändras, krävs det en fullständig kulturförändring. Att göra en sådan skulle krävas branschens samarbete och ett tvärdisciplinärt verkande vilja och även krav på att förändra. Att ändra examensgrunder, läroplaner och styrande pedagogiska linjedragningar och andra normativa handlingar för yrkespedagogik kommer inte att ändra på den verkligheten. Den är djupt förankrad i en hel arbetskultur som stundvis är mycket hård och som i ett sociokulturellt perspektiv upprepar sig själv genom mediering.

Gällande just den tayloristiska och stark arbetslivsfostrande roll företagen i vissa fall tagit till sig får Urho inleda:

Urho: Han kommer också till nio alla dagar, det funkar inte. Han måste vara här klockan sju när vi andra börjar. Klockan åtta går ännu. Ska vi säga som så, om han ännu en gång kommer senare än kl 8 får han söka sig en annan IA-plats. (Fältanteckning, december 2017)

Naturligtvis är arbetsplatsens processer överordnade i förhållande där studerande och personer utanför företagsorganisationerna ingår i deras rum och aktivitet. Det finns kundbesök, arbeten som ska skötas, begränsade resurser att handleda och vägleda så det här är inte entydigt fel. Från studerandes perspektiv är det ändå ofta svårbegripligt har jag tolkat. En bidragande orsak är att de gör arbete till företagen utan ersättning. Att företagen skulle behöva satsa egna extraresurser för deras lärande är kanske något som förbises även i en politisk handling och inte bara från ett studerandeperspektiv. Det här är för den handledande läraren av yttersta betydelse att känna till. Även då studerande funderar på olika karriärmöjligheter går det att skapa sig en sådan bild av läget att yrkesutbildningen närmast idag, fortfarande, har en stark disciplinerande roll. Om inte studerande håller överenskomna tider leder det till stängandet av dörrar; exkludering ur arbetsgruppen, försummade möjligheter till kommande anställning eller »sparken» från arbetsplatsen för arbetsplatsförlagt lärande kan följa. Däremot om studerande förmår, har möjlighet till och vill visa att hen kan passa tider, göra hårt arbete och visar intresse att vidareutvecklas kan det öppna dörrar för kommande anställning och möjligheter:

NR: Tror du att det haft för dig en skillnad med IA-platsen för kommande karriär?

Christer: Jo nog har jag tänkt åtminstone det på det sättet. Att när man börjar känna de där människorna och just har varit där förut så finns det chans att komma tillbaka och så. Att just när de har sagt till (namn) och så att jag varit bra och liksom »ahkera» och på det sättet gjort... Så att det ska vara lättare att slippa dit tillbaka.

NR: Tror du det är viktigt att man har varit flitig på IA-platsen för kommande

Christer: Jo jag tror nog det liksom lönar sig att. Inte tror jag att de annars skulle ha tagit mig dit om jag inte tidigare liksom skulle ha varit flitig.

NR: Nä nå, det tror jag kanske inte heller.

Christer: 3-4 somrar i sträck, så inte tror jag de skulle ha tagit mig att ...

Nyckeln till att kunna gå tillbaka med en arbetsansökan eller att kunna bli på jobb i ett företag har visat sig vara att kunna lära sig och utföra de arbeten som det har bett om och sköta arbetstider och överenskommelser. Christer beskriver en sådan bild. Han säger att han tror att han kan börja arbeta på den plats han utför arbetsplatsförlagt lärande på. Orsaken till att han fått den uppfattningen säger han att är att de har sagt att de tycker »att jag varit bra och liksom »ahkera» och på det sättet». *Ahkera* i den bemärkelsen tolkar jag att kan översättas till någonting mera kargt än *duktig*. Nyansen i hans berättelse tyder på att en

betydelsetolkning som »*hårt arbetande*» ligger nära det som menas i den här situationen. I den här betydelsen är det också viktigt att komma i tid, och utföra allt arbete som ligger till buds. Höjer man i analytiskt syfte blicken ovan yrkeskompetens, kanske det kan tolkas som att duktigheten är en sorts strävan, där att lyckas övertyga innebär ett sorts existensberättigande i en yrkesdisciplin och i en sådan social praktik där arbetet utförs. Ett misslyckande däremot stänger denna möjlighet åtminstone för stunden. I intervjuerna har attityd (på finska *asenne*) verkat ha en betydande roll just i en sådan strävan.

För att ge färg till vad innebörden i vad det kan betyda att *visa sig duglig* genom arbete för jag fram ett utdrag från fältanteckningar jag har samlat. Här har en arbetsplatshandledare uttryckt det så här om studerande som utför en lärande i arbete-period:

Tapio: Jag ber er vänligen klargöra för den här unga kamraten, att om man kommer för att lära sig av arbete, så ska man också utföra arbete. Vi kommer inte nödvändigtvis att erbjuda de bästa möjligheterna till en person som inte är på spelplanen. Fast det inte betalas lön, och en sådan här period en del av en studiehelhet, så är det för studerande bäst att erfarenheten också är en verklig tankeställare från arbetsvärlden. (Fältanteckning, december 2017)

Då jag analyserar intervjumaterialet i helhet visar det sig att det här är en erfarenhet som väldigt dominerande bland de studerande som bidragit med sina erfarenhetsbaserade berättelser i den här studien. Det här säger något om att yrkesutbildningens fortsättningsvis avsmalnade och disciplinerande funktion som skolare av anställningsbara och dugliga arbetare. Det här är försvarat av forskning (Assarson, 2012), (Berglund, 2009) som jag ovan varit inne på. Inställningen hos APHL kan rimligen tolkas till att vara brysk, dominant och konsekvensinriktad framom handledande i ett kunskapsutvecklande syfte.

På enstaka arbetsplatser har en inte bara tayloristiskt styre utan en kultur där lärandemoment gjorts otillgängliga, lärandet lämnats till slumpen, lärandeperioderna skötts utan handledning gjort att följderna blivit synnerligen trista.

NR: Kände du att ni blev utnyttjade?

Ivar: Nå det var nu lite så där att man fick int lära sig någo om liksom ens yrke. Att lite fick man lära sig läsa elritningar men det var nu sen det. Det lär man nog sig med att göra vad som helst annat också.

[...]

NR: Du menar att ni gjorde arbete till företaget som de borde ha betalat för att få utfört men ni tvingades göra det gratis. Det är så du menar?

Ivar. Ja, ungefär så. Att vi var bara och arbeta.



Jag har tidigare återgett och tolkat Ivars erfarenhet av verkligt ledsamma erfarenheter på IA, med utnyttjande, arbetande i en hård miljö utan egentlig handledning. Intervjun i stort lyfter fram mycket dålig stämning i både arbetskulturen, arbetsgemenskapen och bristande ledning generellt.

NR: Tycker du att du lärde dig nåt av den IAn?

Ivar. Nej av den lärde jag mig inget.

NR: Så det var bara att ni fick uppgifter som ni sku göra?

Ivar: Nå det kom liksom en boss in en gång i veckan. Och så sa han vad som ska var gjort.

NR: Så ni hade ingen arbetsplatshandledare på platsen?

Ivar: Nej alltså det var bara jag och så en annan från trean.

NR: Alltså en annan studerande?

Ivar: Ja, att vi var enda elektrikerna på hela bygget.

Ivars erfarenhet ovan visar på att förfarandet inte bara varit moraliskt och pedagogiskt oförsvarbart. Det är också lagstridigt gentemot elsäkerhetslagen och den finska elarbetssäkerhetsstandarden (SFS6002). Även bristfällig bedömning av kunnande har avslutat förhållandet med APhL på ett väldigt sorgligt sätt. I Ivars fall är konsekvenserna långt gående. För att lägga vikt och perspektiv på Ivars berättelse och vad de negativa upplevelserna han bär på innebär: han avslutar intervjun så här:

Ivar: Nå ehh ... IA-paikka (platsen för arbetsplatsförlagt lärande) laga (gjorde) nu så att jag *int* vill jobba med el! Att en sån bild blev det för mig.

De erfarenheter som materialet för budskap om som Ivar går i bräsch för, går att dra en slutsats av. Negativa och »dåliga» erfarenhet av arbetsplatsförlagt lärande ger en hämmande konsekvenser för lärandet och har i intervjumaterialet lett till mörka skuggor över individuella yrkesmässiga framtidsplaner. Det går också ur intervjumaterialet i sin helhet ses ett annat tydligt mönster. Det mönstret gäller olika positiva erfarenheterna som har motiverat och varit till stöd för studerandes lärande, yrkesidentitet och karriärplaner i en positiv bemärkelse. Gemensamt för sådana upplevelser och erfarenheter är att de uppkommer i goda miljöer, på platser som representerar en sund kultur. De här erfarenheternas relevans stöds på ett, som man kan anta även generellt, sett av forskning inom yrkesutbildningen i ett nordiskt perspektiv (Jørgensen, 2014), (Jørgensen, 2015), (Billet, 2009). Kevins goda erfarenheter från ett lärande i arbetsmiljöer har jag, tillsammans med några andra positiva berättelser, skrivit om ovan. Jag låter Kevin avsluta:

Kevin: Att jag har haft den där samma IA-paikka (IA-platsen) sen förra året. Jag var på sommarjobb dit också [...] Så sa de att jag om jag behöver IA-paikka dit så kan jag komma, och just att när jag kan komma på jobb om jag vill och så. Och att jag om det niinku kiinnostaa (liksom intresserar) efter skolan så kan jag fråga om jobb dit.

NR: Det här kommer tillbaka till att du upplever att det här är en sån plats du kunde jobba på efter studierna?

Kevin: Ja. Det är en [svordom]-bra plats!

Analys av erfarenheter från arbetsplatsförlagd utbildning och lärande går att tolka som att det finns brister i handledningen men också stora potentialer outnyttjade som kunde nås genom en fungerande handledning och en meningsfull dialog mellan skolan, arbetsplatserna och studerande.

## 7 Slutledning

I det här kapitlet summerar jag några av de viktigaste resultaten som svarar mot forskningsfrågorna jag ställt i kapitel tre. Detta sker utgående från att jag ser på mitt tolkade och analyserade intervjumaterial i relation till bakgrundsteorierna och tidigare forskning.

### *Intresse och motivation*

Intresse föder motivation som är ett viktigt incitament för lärandet. Intresse kan finnas före studier i olika ämnen, men det har visat sig att lärare och handledare också är starka drivande parter för att föda intresse. Studien visar att relationen också fungerat andra vägen, att motivationen föder intresset. Det verkar också vara så, att motivationen och intresset relativt lätt och oavsiktligt kan släckas. Här har ofta ingått aspekter som känsla av otillräcklighet, misslyckande och bemötande. I reformens samtid kunde därför *motivation* och *intresse* för lärande läggas i en medveten prioritet för att uppnå en hög grad av avlagda examensdelar. Lärande i skolan har setts som fördelaktigast att uppnå i sådan handledd miljö som möjliggör ett eget kognitivt grepp och valfria uppgifter, som kan lösas så att svårighetsgrad ökas efter hand. Studerande har värdesatt en lugn och interaktiv miljö framom en strikt lärarstyrd eller annars disciplinär ordning. Kunskap och kompetens upplevs kunna användas från kontext till en annan om ungefär samma angreppsmetod kan användas vid problemlösning och utföras.

Vad skolan borde fundera på är vad som motiverar studerande att lära sig (Pink, 2015). Hurudan aktivitet vad väcker intresse för att lära sig sådana ämnen som finns inom läroplaner och branschvisa examensdelar. Det här skulle vara viktigt för genomströmning och vidare sysselsättning i form av arbete eller vidarestudier. En knäckfråga i kommande utformningar av PUK för studerande kan vara - vilken är en motiverande och meningsfull miljö för enskilda studerande. Det ska här komma ihåg att i många avseenden är PUK inte ytterst ett myndighetsdokument, även om det säkert är det också, utan ett *redskap* för *handledningens utformande* och aktivitet på en individuell och konkret nivå.

Lärandet kan kännas obekvämt och tidsödande för den otålige. Det gäller här att motivera även till att kasta sig ut i det okända och inte minst att sträva till att uppnå tålamod och envishet i studierna och i lärandet. Det är i ett område som inte ännu behärskas som lärande och utveckling sker. Att gå under denna nivå av utveckling är att repetera, men att repetera elementära saker föder frustration. Att gå för högt ovanför utvecklingszonen missar i ett sociokulturellt perspektiv däremot målet och går förbi som något ogripbart, ohanterligt och

även obegripligt (Säljö, 2014). Erfarenheterna från studien visar att en uppgift som upplevts ofattbart svår eller allt för elementär har haft en hämmande verkan för motivationen till att lära sig. Om en lyhörd holistisk handledning kunde svara på denna känsliga men lågmälda efterfrågan, skulle det kunna leda till goda resultat.

### ***Lärandet i skolan***

Inom yrkesteoretiska ämnen har skolans kunskapskrav i studien upplevts smånoggranna och petnoga. Studerande har ändå sett det skolbaserade lärandet som mycket viktigt och värdefullt då det ligger som grund för yrket. Särskilt praktiska yrkesrelaterade ämnen. Meningsfulla exempel och handledandet för placeringen av ämnet på en betydelsegrund för kommande yrke, vidarestudier eller branschens allmängiltiga och formella kompetenskrav. Detta korrelerar med tidigare forskning (Berglund, 2009); (Billet, 2009); (Jørgensen, 2015). Exempel från elbranschen på ett sådant är elsäkerhetslagens krav på teoretisk elteknik, elsäkerhetsexamen som kan ge tillgång till elbehörighet, ämnen som stöder den praktiska yrkesteoribildningen, och så vidare.

Det har visat sig vara svårt att se en nytta med allmänna ämnen i undervisningen om dessa inte kan placeras in på en karta av meningsfulla sammanhang. Speciellt svårt att se relevansen av allmänna ämnen ifall motivationen för skolan och studierna är låg. Studerande har också här efterlyst konkreta exempel. Ett sådant exempel är att matematik är viktigt och grundläggande för tekniska vidarestudier, i ett sociokulturellt perspektiv är språk är det viktigaste redskapet i kommunikationen och samspelet med omvärlden (Säljö, 2005). De studerande som har för avsikt att studera vidare har fäst uppmärksamhet vid vikten av allmänna ämnen i större omfattning än de som vill ut i arbetslivet så fort som möjligt.

Studerande ser en möjlighet till grundläggande obligatoriska kurser och fördjupande tillvalskurser. Bara rätt grupp är i rätt kurs så har de förhoppningar om att det kommer att fungera bättre än tidigare. Gruppdynamiken förväntas bli bättre och ge störande eller bullriga och oroliga grupper möjlighet till arbetsro och individerna i dem bättre studiehälsa. Men valfriheten har också kritiserats för att kunna föda social skiktning bland studerande. En liknande slutsats har tidigare forskning kunnat visa på (Berglund, 2009).

Den yrkesteoretiska utbildningen ses relaterat till branschen och yrket, men grad av tillämpningsmöjlighet varierar med erfarenheter från lärandet i arbetet och andra arbetserfarenheter. I intervjumaterialet framkommer också en annan viktig aspekt – det vilar en värdefull poäng i att ge studierna en individuellt genuin och värdebaserad mening. Att

inte servera färdiga lösningar som nås med avsmalnade standardiserade metoder där det inte är absolut nödvändigt (som exempelvis vid normativa säkerhetskurser). Världen förändras fort och vi kan inte idag på ett säkert sätt prognosticera framtida kompetensbehov.

### ***Arbetsplatsförlagt lärande och yrkesprov***

Lärandet i arbetet upplevs vara mera »på riktigt» än lärandet i skolan. I arbetslivet har studerande uttryckt att grundkunskapen förädlas till praktisk yrkeskompetens. Sådana kunskaper om begrepp, yrkesteorier och bakgrund skolan ger ligger som grund till en praktisk yrkeskompetens. Ett lite överraskande och även kritiskt moment är att noggrannheten har fått ge vika för snabbheten, för att hålla tempot uppe. Det verkar i flera fall till och med upplevas godkännas ett visst slarv.Handledningens uppgift borde vara att förankra att snabbhet kommer med mästerskap och precision, inte genom slarv.

Det borde strävas till att hantverkstraditionens fokus flyttas »från mästare till den lärande» (Tveiten, 2014, ss. 38-39). Tekniska studier inom yrkesutbildningen sett som helhet, kan fortfarande i flera avseenden ses vara baserat på momentinlärande, ha en underkastande, disciplinerande avsikt som tar sig till uttryck genom aktivitet och resultat (Berglund, 2009).

Det går att tolka att lärandet i arbetet ofta är uppgiftscentrerat. Ändå anknyter studerande ofta tätt till handledaren på arbetsplatserna, studien för fram erfarenheten att arbetsplatshandledaren betyder väldigt mycket för lärandet och upplevelserna av det arbetsplatsförlagda lärandet. Både i positiv och i negativ bemärkelse (Virtanen, 2013).

I yttre områdena av intervjumaterialet som för fram erfarenheter av arbetsplatsförlagt lärande finns erfarenheter som visar på övervägande, eller beslut på, att överge branschen. Orsakerna har varit erfarenheter som enskild handledning eller arbetskultur gett på individnivå. Det här kan också tolkas ha betydelsen att arbetslivet lett till insikter som slutligen kullkastat en falsk illusion av ett yrke. Erfarenheterna inom den här studien visar emellertid på att det är just den enskilda handledningen och arbetskulturen som skapat de negativa upplevelserna, som i sin tur leder till känsla av att utnyttjas för monotona arbetsskeden. Det här stärker en tanke om att kanske ha misslyckats i yrkesvalet.

Det ses som fördelaktigt att arbetsplatsförlagt lärande genom reformen kan variera i omfattning och inriktning enligt individuella mål. Både i riktning mot ett ökat och minskat arbetsplatsförlagd utbildning på individnivå. Det här har bemötts positivt av studerande och kan ses stöda företagets säsongsberoende och varierande beställningsbelastning.

Gällande bedömningen av examensdelar genom yrkesproven som avläggs i huvudsak i autentisk arbetsmiljö ses som en bra och positiv utveckling. Det här hjälper upp att skolans formella kunskap som föremål för bedömning i ett samhällsskiktande syfte mister en del av sin överordnade roll (Säljö, 2014).Handledningens roll blir här att omförsörja och försäkra att de i examensgrunder och styrdokument fastställda momenten för bedömning, bedömningskriterierna följs och att de inte bara är synliggjorda utan även kända av lärare, arbetsplatshandledare och andra bedömare. Det har i forskning (Pettersson, 2010) kunnat lyftas upp att en rättvis bedömning är motiverande för lärande, medan en dålig och orättvis bedömning i detta avseende är sämre än ingen bedömning alls.

### ***Handledning***

Den lärarbaserade handledningen ska vara fast och trygg, men samtidigt öppen, tidsmässigt riktad på rätt sak vid rätt tidpunkt samt etiskt och moraliskt hållbar. Det upplevs vara viktigt att det finns ett genuint förtroende mellan studerande och handledande lärare där ett korrekt bemötande ges utrymme. Studerande har lyft fram betydelsen av sakligt bemötande. Kontakten till hemmen och vårdnadshavare för studerande under 18 år är viktig. En viss auktoritet har efterlysts, jag har analyserat att denna borde baseras på vuxenhet, en god förebild och sakkunskap. En hårdare disciplin än vad läget nödvändigtvis kräver är oftast inte försvarbar, vilket stöds av forskning (Billmayer, 2015).

Handledning och aktivitet för att skapa och upprätthålla samarbete med företag representerande en god kultur och uppehållande av en god dialog med dessa borde ges erkända, synliga, branschvisa ekonomiska och tidsmässiga resurser inom skolorna. I gengäld kan yrkeslärare och branschhandledare erbjuda företagen gentjänster från skolan. Om handledande lärare och studerande sågs som en värdefull resurs inom organisationerna skulle det finnas en tydlig möjlighet till ett win-win förhållande, som just nu till stora delar verkar försummas av båda parter.

En handledandemodell som tar hand om, hjälper och stöder studieval, studieprestationer, val av plats för utbildningsavtal och arbetsplatsförlagt lärande på ett holistiskt sätt skulle bli väl bemött. Bristerna får nu kritik från studerandehåll. Handledningen måste dock vara individuellt anpassad och tidsmässigt välplanerad. Särskilt kring det arbetsplatsförlagda lärandet (*utbildning förlagd på arbetsplats*) är den lärarbaserade handledning ytterst viktig – både före, under och efter perioderna.

Om det har upplevts att löften svikits och detta lett till negativa erfarenheter och känslor, kan det ge följder även på lång sikt. Där lärare, handledare och personal uttryckt ett negativt eller arrogant bemötande av studerande har det setts ge negativa erfarenheter. Dessa gör att på kort sikt att individen exkluderar sådant bemötande ur sin närhet. I ett anknytningsperspektiv och med avseende på längre gående effekter är det här en känslig fråga om socialisering till en yrkesroll, självkänsla och holistisk utveckling. Detta stöds i forskning av bland annat Løw (2011), Hundeide (2001).

För kommande examenshandledning är en individuellt anpassad, interaktivt och lyhört bemötande, tvärdisciplinärt ämnesövergripande och holistiskt omfattande handledning något som kommer att leda längst. Lyckas en sådan handledning hos individen introducera och motivera till en reflektiv aktivitet kring det egna lärandet, kring studiehelheten, så kommer också utexamineringen och sysselsättningen eller vidarestudieingången mycket sannolikt att förbättras. Den här slutsatsen korrelerar med forskning av Pirttiniemi (2014), [se teoridel s. 21].

Handledning i arbetet är av varierande kultur. I flera fall är erfarenheterna positiva och handledningen pedagogiskt välutförd. I vissa fall är handledningen och hierarkin studerande och APHL emellan tayloristisk eller baserar sig tydligt på mästernärhetens tradition (Jørgensen, 2015). Det här kan falla tillbaka på att handledare utan egen möjlighet till kritisk reflektion över sin handledarverksamhet tar modell av handledningssituationer som finns inom räckhåll för egna erfarenheter av tidigt yrkeslärande (Ojanen, 2012). I ett sociokulturellt perspektiv är det här naturligt, och stärker behovet av en lärarnärhet i det arbetsplatsförlagda lärandet. I flera fall har en mästernärhetande handledning inte direkt associerats med dålig, utan även positiva erfarenheter finns. I sådana fall där hierarkin varit maktskiktad och handledningen dominant kombinerat med ett krav på utförandet av momentana prestationscentrerade arbetsuppgifter har det emellertid oftast lett till negativa erfarenheter med en ledsam utgång.

APHL har förblivit anonym för skolans handledning om utbildningsavtalet undertecknat av en person som bakom företagshierarkin ligger utom räckhåll för studerande. I handledningen borde lyftas upp behovet av en konstruktiv och god kontakt mellan lärare och APHL.

Utfallen korrelerar med tidigare forskningsresultat (Jørgensen, 2015); (Billet, 2009).

### *Delaktighet och kultur*

Handledningen borde styra upp mot att ingå i de goda miljöerna och etiskt och moraliskt försvarbara företagskulturerna. Det visar sig att det är handledaren och arbetsgruppen, men också arbetsledningen på arbetsplatser och projekt som skapar den omedelbara lärandemiljön som studerande upplever. Utgående från ett sociokulturellt perspektiv så borde handledningen därför också ytterst vara ett verktyg för att interaktivt vara med och samspea i, och påverka, de här miljöerna.

Delaktighet i en social praktik har olika innebörd och får olika konsekvenser: goda miljöer leder till lärande och sund socialisering till en yrkesidentitet. Goda miljöer motiverar, sporrar till att uppnå mästerskap och att fortsätta i branschen och yrket. Negativa erfarenheter hämmar alla dessa, oberoende skolbaserat- eller arbetsplatsförlagt lärande. Negativa upplevelser leder till exkluderande och misslyckanden. Arbetsplatshandledare och arbetsgrupper som har en tayloristisk företagskultur har upplevts som negativa för lärande och utveckling, vilket också stöds av Jørgensen (2015) samt dagens allmänt vedertagna uppfattning om goda didaktiska och pedagogiska modeller. Billet (2009) lyfter fram att särskilt om företagen haft tvivelaktiga intentioner i form av utnyttjande för egen vinning är läranderesultatet svaga. Detta är något som den här studiens empiri också visat att studerande relativt lätt genomskådat. Det här har lett till följder av en negativ uppfattning om företaget men på längre sikt även branschen.

I ett sociokulturellt perspektiv riktas fokus från hur och om vi lär oss, till vad vi lär oss (Säljö, 2014); (Winman, 2014). Eftersom följderna är kraftiga både i positiv och negativt utfall, så är borde delaktighet, kultur och pedagogiskt försvarbara och goda miljöer för lärande vara viktiga och relevanta fokusområden för handledningen.



## 8 Diskussion

Den här studiens huvudsakliga syfte har varit att belysa underliggande krav på utvecklingen av handledningen inom yrkesutbildningen, samt att flytta ledningens och lärarnas gemensamma förståelsehorisont gällande den pedagogiska handledningens mål, uttryck, aktiviteter och förväntade resultat närmare varandra. Då påståendet är att handledning underbygger och skapar förutsättningar för lärande och utveckling kan följdfrågan ställas: hurudan relevans har då den här studien i avsikt att skapa sådan förståelse?

Avhandlingen tog avstamp från fem problemorienterade teser, vilka i växande utsträckning kommer att kräva medveten och reflekterande handledning inom yrkesutbildningen. Utgående från en bred bas teoretiska perspektiv och tidigare forskning, formades en referensram för tolkningsförståelse av intervjudata och händelseförlopp. Inom ramarna för den stommen har synen på handledning och lärande sedan byggts upp och avgränsats. Avsikten var inte att ta fram generaliserande forskningsresultat, utan att bidra till reformarbetet med en kritisk och nyanserade diskussion om handledning för lärande. De olika forskningsfrågorna har lyfts upp i diskussioner i teoridelen och i tolkningen av intervjumaterialet. Studiens diskussion kring studerandes erfarenheter i förhållande till tidigare forskning har gjorts med ett överspännande kvalitativt forskningsgrepp. Det här har krävt en mångdimensionell tolkning, som ibland gjort avstickare i olika fästpunkter längre ut i periferin. I avseende att bidra med erfarenhet och kunskap i diskussioner som förs inom utvecklandet av skolans handledning för lärande, utexaminering och vidare sysselsättning ser jag att studien möter sitt syfte och fyller ett behov som funnits.

När man höjer blicken över de individuella erfarenheterna som tolkats i avhandlingen, och riktar blicken mot studerandes kompetensutveckling och vidare sysselsättning, blir vikten av en fungerande individuellt och kulturellt anpassad handledning mera uppenbar. Om man trots handledningens lågmälda och abstrakta komplexitet förmår sig se dess genuina kraft för lärande och utveckling, öppnar sig härmed en mångdimensionell domän. Med en öppnad lyhördhet och känslighet för studerandes behov, förväntningar, men också svårigheter och låsningar, inser man kanske problematiken och kan lägga fingret på den klara beställningen på utvecklingsbehovet av handledningen. På kort sikt kommer någon av de aspekter jag lyft fram i problemformuleringen att kräva förändring, även i handledningsmetoderna. Sannolikt som första i led finansieringsmodellen kombinerat med krav på specialpedagogisk kompetens. I den förståelsen är handledningen inget självändamål baserat på frivillighet och något »trevligt att ha», utan en medveten pedagogisk handlingsstrategi som en erkänd del av

lärarens yrkesprofession. Inom områden för utvecklandet av handledningsprocesserna i det skolbaserade och den arbetsplatsförlagda utbildningen kan studien ha en relevans.

Det som har gjort mitt arbete med studien utmanande är att detta pågått i en tid när reformens utvecklingsarbete ännu pågår för fullt. Inledningsvis pågick arbetet ännu på myndighetshåll och i skrivandet av diskussionen och avslutningen av studierapporten pågår reformarbetet i skolorna runt om i landet för fullt. När bakgrundsforskningen och definieringen av problemområdet inleddes på vårvintern 2017 var lagändringen endast på förslagsnivå. Inga egentliga styrdokument för reformen fanns ännu tillgängliga, utöver ministeriets yttersta teser och lagförslaget. Då lagen fick sin slutliga form och den slutligen klubbades igenom (11.8.2017) förtydligades bilden något. Men många saker som vållade problem och extra huvudbry vid genomförandet av studien klarnade först genom att förordningen (673/2017) publicerades sent på hösten (5.10.2017). Ett exempel på sådan problematik som berott på frågetecken har exempelvis varit individualiseringen, handledningens former och befattningar, med flera.

Då jag var klar med bakgrunden och den teoretiska avgränsningen såg det utgående från Vuorinen & Virolainen (2017); Pirttiniemi (2014); Hooley, Matheson, & Watts (2014), m.fl. redan ganska klart ut som om handledningen borde få åtminstone tre fokusområden, varav (1) handledning för kunnande och handledningen för att tillgodose lärandemoment i examensgrunder och styrdokument, (2) handledning för karriärvägledning och vidarestudier samt (3) handledning för studiernas genomströmning och examen. Det visade sig att dessa fästpunkter i en vid utsträckning var de som det fokuseras på från myndighetshåll, och också de som skolan enligt ledningsgruppens beslut framläggs mönster och befattningsbeskrivningar för.

Ett annat problem har varit att arbetet med reformen i skolan i viss mån upplevts famla i blindo. En del dubbelt arbete har gjorts »för säkerhets skull», för att slutliga ramar inte ännu funnits. Det här är ett resultat av reformens stränga tidtabell och skolans rädsla av att inte ha processerna klara i tid. Att påbörja forskningen först när förordningen för yrkesutbildningen var klar hade underlättat arbetet också med avhandlingens skrivande. Många tankar och problem jag grubblade över inledningsvis och satte stort arbete ner på att forska i, visade sig sedan stå i klartext exempelvis i *Statsrådets förordning om yrkesutbildning*. Ett sådant exempel är den personliga utvecklingsplanen för kunnande (PUK). Som exempel på reformarbetets tidspress – på lärarnivå vet vi inom organisationen inte ännu exakt hur eller med vilka verktyg PUK ska verkställas. Samtidigt kan det konstateras att informationen

serverad på en bricka sannolikt skulle ha gjort arbetet med studien mindre lärorikt. Nu har jag satt in mig till botten inom flertalet av problemområden och bakgrundsforskning. Det har varit utmanande men också enormt givande. Genom studien har jag också på det här sättet haft möjlighet att bidra till reformutvecklingsarbetet inom skolan. Jag har bland annat presenterat forskningsresultat i olika skeden för pedagogiska ledningsgruppen samt även specifika teman enskilt för medlemmar vid i olika tillfällen.

Jag har under studiens gång suttit med i processteam och även separat sammankallade arbetsgrupper bland personalen som utvecklat pedagogik och handledning, funderat på befattningsbeskrivningar, personliga utvecklingsplaner och annan handledning och bedömning vid skolan. Min studie har även inneburit att jag aktivt deltagit på finlandssvenskt håll i olika landsomfattande handledningsprojekt. Exempel på ett sådant projekt är det UBS-finansierade projektet *Handledning och kriteriebaserad bedömning* där Yrkesakademin i Österbotten var huvudman. Allt detta har på olika sätt också bidragit till studiens utformning och gett mera kunskap för tolkning av bakgrundinformation och även ett grepp om studien i ett skolämnemässigt tvärdisciplinärt omspannande och utvecklande syfte. Inom projekten och genom kontakt med bland annat UBS visade sig ett fjärde problem finnas. En stor del av begreppsrymden inom yrkesutbildningen genomgår i reformen också en ändring. Ett exempel på en sådan ändring som lett till ett litet problem i studien men kanske ett större sådant i det vardagliga arbetet är begreppet »Inläring i arbete» (IA). Det ersättande eller ändrade namnet framträder i Statsrådet förordning (673/2017) som »Utbildning som ordnas på arbetsplats». För sådan utbildning ska göras ett »Utbildningsavtal». Längre figurerade just »Utbildningsavtal» med som ett ersättande namn för inläring i arbete. Utbildningsavtal syftar emellertid specifikt till det juridiska kontraktet, inte till aktiviteten eller målet. Namnet *Utbildning som sker på arbetsplats* avskräcker enligt erfarenhet företagen, som i benämningen förutsätts idka *utbildning*, medan studerandes lärande i den terminologin har utgått. Jag har i studien i vissa fall använt en motsvarighet med svenska förtecken i: »arbetsplatsförlagt lärande» och »lärande på arbetsplatsen» eller »lärande i arbetet» i andra. I studerandeintervjuerna framkommer ännu det begrepp som studerande är förtroga med genom den äldre benämningen (IA). För IA-perioderna har skolan i övrigt också tidigare uppgjort avtal (Avtal för Inläring i arbete) som uppfyllde kraven i nya lagstiftningen. Det namnet kunde bara ändras i avtalsmodell, men problemet med en lång och krånglig terminologi kvarstår. I administrationsprogrammet Wilma har namnet i Praktikums användargränssnitt i januari ändrats till *Utbildning som ordnas på arbetsplats*, vilket är ett

väldig lång term. Detta ledde till att en informell förkortningen *UA* har utformats. Här kan utgående från ovan finnas ett utvecklingsbehov i förenklingen av begreppsrymden.

En svaghet studien har är att ämnet om kunskapens sortering i en horisontell eller vertikal diskurs och möjlighet till kognitiv kvantifiering enligt Nylund & Rosvall (2011) har varit empirimässigt svåråtkomligt att bearbeta. Forskningsfrågorna borde sannolikt ha aktiverats i intervjutemaindelningen på ett annat sätt och kompletterande frågor borde ha gjorts i intervjuerna för att kunna bearbeta ämnet mera analytiskt. Jag har låtit teserna av Nylund & Rosvall (2011), Assarsson (2012), med flera stå kvar i teoridelen och tagit upp det som framstod som betydande i intervjumaterialet, men analysen förblev aningen tunn. Jag upplever riskerna vara verkliga och jag kunde förslå området som ämne för vidareforskning gällande reformens effekter och konsekvenser för det livslånga lärandet och profileringen av individer med yrkesutbildningsbakgrund i samhällhierarkin och -systemet. En annan svaghet studien har är kanske att den går för brett för att tränga in på djupet. Delvis är det här dock ett medvetet drag.

Modellen om kvarlevorna av *mästerläran* som jag diskuterat om i teoridelen har framträtt tydligt i empirin. Jag har här strävat till att hänga ut krokar för denna korrelens där det tolkningsmässigt varit rimligt. Sannolikt är modellens kvarlevan inom traditionellt konservativa branscher, och även inom mera senmoderna discipliner som elbranschen, kanske mera allmän än man tror i olika pedagogiska granskningar av arbetsplatsförlagt lärande (Virtanen, 2013). Enligt Berglund (2009) är denna kvarlevan till och med eftersträvad. Den allmänna trenden med ett återinförande av mästerläran, som Lauvås & Handal (2015) uttrycker, en god modell för lärande skulle vara intressant som mål för vidareforskning. Utgående från de erfarenheter studerande fört fram i studien skulle det vara intressant att närmare studera väckelsen av denna »*förlegade form av lärande*» (Engeström, 2007) som både ifrågasätts av forskning men används och prisas inom hantverkarbetonade branscher. Kanske en dylik revitalisering åtminstone till en del kan förklaras hänvisande till den del av den politiska kartan som stöder dina beslut på kapitalistiska ideologier. Ett eftersträvanande en snabb disciplinering till anställbara medborgare och kapitalmässig produktivitet i alla samhällsområden vinner oavsett terräng. Utgående från problemformuleringens tes om utbildningens kundinriktade prägel för utbildningspolitiken genom reformer utbildningen allt närmare en produktifierad och finansmässigt resultatdriven affärsverksamhet, medan kundorienteringens genuina mening förblev otydlig och även tvetydig.

I den pragmatiska förståelsen av lärande till ett yrke i vår samtid, kan den här studien förhoppningsvis bidra med en tillbakablick. Därför ville jag rätt oavkortat framföra de svagaste av röster ur bildningsmaskineriet – de studerandes. I reformarbetet har jag, som jag inledningsvis skrev, ibland saknat flera kollegers bidrag till diskussionen, men i synnerhet studerandes möjlighet till genuin delaktighet.

Studier och forskning inom handledning inom utbildningen som äger rum i skolan och arbetslivsförlagt lärande behövs. För det dagliga arbetet med handledningens konkreta och pragmatiska utformande i sin samtid, kan nyttan av sådana forskningsbidrag vara större eller mindre, antagligen varierande beroende på lärarnas och handledarnas ämnesområden och bransch, men också subjektiva värderingar. Också här är det nämligen så att intersubjektiviteten konstituerar subjektiviteten. Det finns kulturer som vill beakta och använda kunskap som vetenskapen har, och de finns de som inte. Det för med sig en medvetenhet om att seriös forskning som ofta bär budskap om mångdimensionella perspektiv på vad som kan ses rimligt och förnuftigt inte ändå förankras tillbaka i de sociala praktiker de är tagna ur. Det här arbetets bidrag till påverkan inom processen gällande handledningens utveckling kan vara större eller mindre. Blir den mindre är det en svaghet i sig. Men det är å andra sidan en svaghet som antagligen flera studier som görs i utvecklande syfte bär på – osäkerheten om värdet för potentiella vidareanvändare. Jag har ändå förhoppning om att den har betydelse i de avseenden den setts som lyckad, vilket skulle visa på att studien behövts. För min egen utveckling har den oberoende varit värdefull.

## 9 Avslutning

I utvecklingsarbeten som å det närmaste kan sägas gälla lärarens och studerandes existensberättigande i en institution som skolan, skulle läraren och de lärande till fördel inkluderas nära utvecklingens centrum. Lärandet som företeelse och handledandet till detta, samt också skolans och yrkets roll i allmänhet, borde ses som väldigt centrala delar av denna verksamhet. Ingen skola står kvar utan studerande och ingen pedagogiskt försvarbar undervisning eller handledning äger rum utan lärare.

Genom det här skulle samtidigt handledningens nya varande ta form – men jag vet inte om de riktigt tillåts det i ett brett omspannande. För mig är detta ändå en sorts drivkraft och ett av de starkaste incitamenten för att göra just en sådan här studie, som handlade om handledningens betydelse på individnivå. Det blev en studie som visade sig handla om vikten av ett gott bemötande. Om intresse och motivation som drivkraft för lärande. Men som också lyfte fram omedelbara och längre gående konsekvenser av ett omoraliskt bemötande, negativa erfarenheter och disciplinerande kultur i ljuset. Studiens empiridel ledde in på sociala spänningsfält relaterade till makterelaterade interaktioner inom olika arbetskulturer. I marginalerna visade det sig att sådana ibland haft ledsamma efterföljder.

Avslutningsvis låter jag en röst tala för sig. Här får den om man så vill låta säga några välvalda ord om resursering. Det är en röst som ofta tolkats, analyserats - även misstolkats - ur olika och ibland överraskande perspektiv. Här ska vi komma ihåg att orden kommer från en man som levde för mera än tvåhundraårtio år sedan. Men lika som 1977, då Ambjörnsson återgav Rousseaus idéer om utvecklingspsykologiska och pedagogiska modeller, är dessa igen ytterst aktuella. Idag vill så väl politikerna som näringslivet och individen ha snabb leverans, omedelbart synliga resultat, låga kostnader, med maximerad vinstutdelning. Med de orden infinner sig hos mig just nu en stark känsla av ödmjukhet. En märklig känsla av tomhet men också en tacksamhet. En sådan som lägger sig att vila över tanken om att någon kanske läst det här arbetet - kanske även ingående.

Så jag tänker nu, att citatet nedan varken kräver tolkning eller tillägg.

Skall jag här våga framställa den viktigaste, nyttigaste regeln för all uppfostran? Den lyder: du bör inte söka vinna tid, utan förlora sådan. (Rousseau, 1762/1977)

## Litteratur- och källförteckning

- 531/2017. (2017). *Lag om yrkesutbildning*. Hämtat från Den elektroniska författningssamlingen för lagstiftning i Finland: <http://www.finlex.fi/sv/laki/alkup/2017/20170531>
- 673/2017. (2017). *Statsrådets förordning om yrkesutbildning*. Hämtat från Den elektroniska författningssamlingen för lagstiftning i Finland: <http://www.finlex.fi/sv/laki/alkup/2017/20170673>
- AMKE. (den 08 10 2017a). *Ammattiosaamisen kehittämisyhdistys AMKE ry*. Hämtat från Ammatillisen koulutuksen rahoituksessa 14–22 prosentin leikkauksia 12.1.2017: <http://www.amke.fi/ajankohtaista/uutiset/uutinen/ammattillisen-koulutuksen-rahoituksessa-14-22-prosentin-leikkauksia.html>
- AMKE. (den 08 10 2017b). *Ammattiosaamisen kehittämisyhdistys AMKE ry*. Hämtat från Ammatillisen koulutuksen rahoitus ensi vuonna pienempi kuin vuonna 2009: <http://www.amke.fi/ajankohtaista/uutiset/uutinen/ammattillisen-koulutuksen-rahoitus-ensi-vuonna-pienempi-kuin-vuonna-2009.html>
- Antikainen, A., Rinne, E., & Koski, L. (2006). *Kasvatussosiologia*. Helsinki: WSOY.
- Assarson, I. (2012). Bildbar - men inte anställningsbar. i T. Barow, & D. Österlund (red.), *Bildning för alla! En pedagogisk utmaning* (ss. 17-25). Högskolan i Kristiansand.
- Berglund, I. (2009). *Byggarbetsplatsen som skola – eller skolan som byggarbetsplats?* Stockholm: Doktorsavhandlingar från Institutionen för didaktik och pedagogiskt arbete.
- Berglund, I., & Henning Loeb, I. (2013). Renaissance or backward step? Disparities and tensions in two new Swedish pathways in VET. *International Journal of Training Research*, 135-149.
- Billet, S. (2009). Vocational Learning: Contributions of Workplaces and Educational Institutions. i R. Maclean, & D. Wilson (Eds.), *International Handbook of Education for changing the world of work* (ss. 1711-1723). Bonn: Unesco-Unevoc.
- Billmeyer, J. (2015). *Ska dörren vara öppen? Disciplin i klassrummen i Sverige och Tyskland. Akademisk avhandling i pedagogik*. Mittuniversitetet, Härnösand: Kaltes.
- Björklund Boistrup, L. (2004). *Lärare och bedömning*. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för undervisningsprocesser, kommunikation och lärande.

- Creelman, A. (den 26 09 2017). *Alla pedagogiska teorier på en bild*. Hämtat från <http://flexspan.blogspot.fi/2013/06/alla-pedagogiska-teorier-pa-en-bild.html>
- Dysthe, O. (2001). Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande. i D. Olga, *Dialog, samspel och lärande* (ss. 31-74). Studentlitteratur.
- Engeström, Y. (2007). From communities of practice to mycorrhizae. i N. Jewson, & L. Unwin (Eds.), *Communities of practice: Critical perspectives*. London: Routledge.
- Engeström, Y. (2007a). Enriching the Theory of Expansive Learning: Lessons. *Mind, Culture and Activity*, 14(1-2), 23–39.
- Forskningsetiska delegationen. (2009). *Etiska principer för humanistisk, samhällsvetenskaplig och beteendevetenskaplig forskning och förslag om ordnande av etikprövning*. Helsingfors: Forskningsetiska delegationen.
- Forskningsetiska-delegationen. (2002). *God vetenskaplig praxis och handläggning av avvikelser från den*. Helsingfors: Forskningsetiska delegationen.
- Fuller, A., & Unwin, A. (2003). Fostering workplace learning: looking trough the lens of apprenticeships. *European educational research journal vol. 2, no. 1*, 41-45.
- Gustavsson, S. (2008). *Motstånd och mening. Innebörd i blivande lärars seminarsamtal*. Göteborg: Studies in Educational Sciences.
- Hager, P. (2011). Theories of workplace learning. i *The Sage handbook of workplace learning* (ss. 17-31).
- Hakkarainen, K., Lonka, K., & Lipponen, L. (2004). *Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjänä*. Porvoo: Werner Söderström.
- Handal, G. (2007). Handledaren – guru eller kritisk vän. i K. Tomas, & K. Åberg (red.), *Handledning i pedagogiskt arbete* (ss. 19-32). Studentlitteratur.
- Hiim, H. (2007). A stragedy for practice based education and research. i P. Ponte, & B. H. Smit (Eds.), *The Quality of Practitioner Reaserch* (ss. 97-114). Rotterdam: Sense.
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2014). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hooley, T. (2014a). *The evidence base on lifelong guidance. A guide to key findings for effective policy and practice (ELGPN Tools No. 3)*. European Lifelong Guidance Polict Network. Jyväskylä: University of Jyväskylä.



- Hooley, T., Matheson, J., & Watts, A. G. (2014). *Advancing ambitions: the role of career guidance in supporting*. The Sutton Trust / University of Derby.
- Hundeide, K. (2001). Det intersubjektiva rummet. i O. Dysthe, *Dialog Samspel och Lärande*. Stockholm: Studentlitteratur.
- Isacsson, A. (2013). Work-integrated learning in Finland - a conceptual overview. i K. Aaltonen, A. Isacsson, J. Laukia, & L. Vahanen-Nuutinen, *Practical skills, education and development - Vocational education and training in Finland* (ss. 145-155). Helsinki: HAAGA-HELIA University of Applied Sciences - School of Vocational Teacher Education.
- Jørgensen, C. H. (2014). Udfordringer for den arbejdsbaserede læring i erhvervsuddannelserne. i H. Kock, *Lärande i arbetslivet. Möjligheter och utmaningar. En vänbok till Per-Erik Ellström* (ss. 177-197). Odenshög: Institutionen för beteendevetenskap och lärande, Linköpings universitet.
- Jørgensen, C. H. (2015). Challenges for work-based learning in vocational education and training in the Nordic countries. i S. Bohlinger, U. Haake, C. H. Jørgensen, H. Toivanen, & A. Vallo (Eds.), *Working and learning in times of uncertainty*. Sense Publishers.
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (06 2005). Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. *Academy of Management Learning & Education*, Vol. 4, No. 2, ss. 193-212.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Kristmansson, P. (2016). *Gymnasial lärlingsutbildning på Handels- och administrationsprogrammet - En studie av lärlingutbildningens förutsättningar och utvecklingen av yrkeskunnande*. Umeå: Institutionen för tillämpad utbildningsvetenskap.
- Kupianen, K. (2009). *Käyttötieto opinto-ohjaajan ohjausajattelun muutoksen kuvaajana*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino.
- Kvale, S. (2007). Livslångt lärande och handledning i ett postmodernt samhälle. i T. Kroksmark, & S. Åberg (red.), *Handledning i pedagogiskt arbete* (ss. 61-77). Malmö: Studentlitteratur.

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Laukia, J. (2013). Education of skilled workers and citizens -Vocational education in Finland. i K. Aaltonen, A. Isacsson, J. Laukia, & L. Vahanen-Nuutinen, *Practical skills, education and development - Vocationel education and training in Finland* (ss. 145-155). Helsinki: HAAGA-HELIA University of Applied Scienses - School of Vocational Teacher Education.
- Lauvås, P., & Handal, G. (2015). *Handledning och praktisk yrkesteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Lave, J., & Wenger, E. (2003/1991). *Situeret læring – og andre tekster*. Köpenhamn: Hans Reitzel.
- Lindqvist, A.-M. (2014). *Personer med utvecklingsstörning skapar och utövar sitt sociala medborgarskap - spänningsfält kring delaktighet* . Helsingfors: Ab Det finlandssvenska kompetensentret inom det sociala området.
- Lindström Malmgård, E., & Udén , A. (2009). *Konsten att mediera begrepp*. Göteborg: Göteborgs universitet, institutuinen för pedagogik och disaktik.
- Lindwall, O., & Ekström, A. (2008). Instruktion och imitation - hantverkets responsiva pedagogik. i H. Rystedt, & R. Säljö, *Kunskap och människans redskap* (ss. 213-243). Studentlitteratur.
- Linell, P. (1992). The embeddedness of decontextualization in the context of social practices. i H. Wold, *The dialogical alternative. Towards a theory of language and mind* (ss. 253-272). Oslo: Scandinavian University Press.
- Lundahl, C. (2011). *Bedömning för lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Løw, O. (2011). *Pedagogisk handledning*. Lund: Studentlitteraur.
- Nielsen, K., & Kvale, S. (1999). *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Oslo: ad Notam Gyldendal.
- Nokelainen, P., & Rintala, H. (1 2017). Ammattikasvatuksen aikakauskirja . *Ajankohtaista ammattikasvatuksessa*, ss. 4-8.
- NordYrk. (den 09 09 2017). *NordYrk organisationens hemsida*. Hämtat från <http://www.nordyrk.org/>

- Nylund, K.-E. (08 2016). Fältanteckning - Sagt om förändring. (N. Rosenblad, Intervjuare)
- Nylund, M., & Rosvall, P.-Å. (2011). Gymnasiereformens konsekvenser för den sociala fördelningen av kunskaper i de yrkesorienterade utbildningarna. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 81-100.
- OAJ. (den 08 09 2017). *Lärarens etiska regler*. Hämtat från <http://www.oaj.fi/cs/oaj/Larares%20yrkesetik>.
- OAJ. (den 08 09 2017). *Opettajien ammattijärjestö*. Hämtat från <http://www.oaj.fi/cs/oaj/Toinen%20aste1#Iaste>
- Ojanen, S. (2012). *Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian käsittelyä*. Helsinki: Helsinki University Press / Palmenia.
- OKM, U. o. (den 21 08 2017). *Ministeriets hemsida*. Hämtat från <http://minedu.fi/sv/yrkesskolereformen>
- OTTU. (den 09 09 2017). *Forskningssällskapets hemsida*. Hämtat från Ammatillisen koulutuksen tutkimusseura OTTU ry: <https://www.ottu.fi/>
- Pettersson, A. (2010). Bedömning av kunskap för lärande och undervisning. *Bedömning för lärande - en grund för ökat kunnande: SAF forskning*, 6-16.
- Pink, D. H. (2015). *Drivkraft - Den överraskande sanningen om vad som motiverar oss*. Stockholm: Bookhouse.
- Pirttiniemi, J. (2004). Ohjausta koulutukseen vai elämään. i J. Onnismäa, H. Pasanen, & S. (Timo, *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 3* (ss. 62-78). Juva: WS Bookwell.
- Practicum. (den 16 01 2018). *Handledning och kriteriebaserad bedömning*. Hämtat från Projekt vid Practicum: <http://practicum.fi/om-practicum/projekt/handledning-och-kriteriebaserad-bedomning.html>
- Puukari, S., & Parkkinen, J. (2017). Ohjauksen ja neuvonnan erilaiset mallit ohjaustyön jäsentäjinä - peruslähtökohtia. i S. Puukari, K. Lappalainen, & M. Kuorelahti (toim.), *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena* (ss. 33-46). Juva: Bookwell.
- Rosenqvist, J. (1988). *Särskolan i ett arbetsmarknadsperspektiv. Om lärares och handledares uppfattningar ac arbete och elevernas framtid i arbetslivet*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

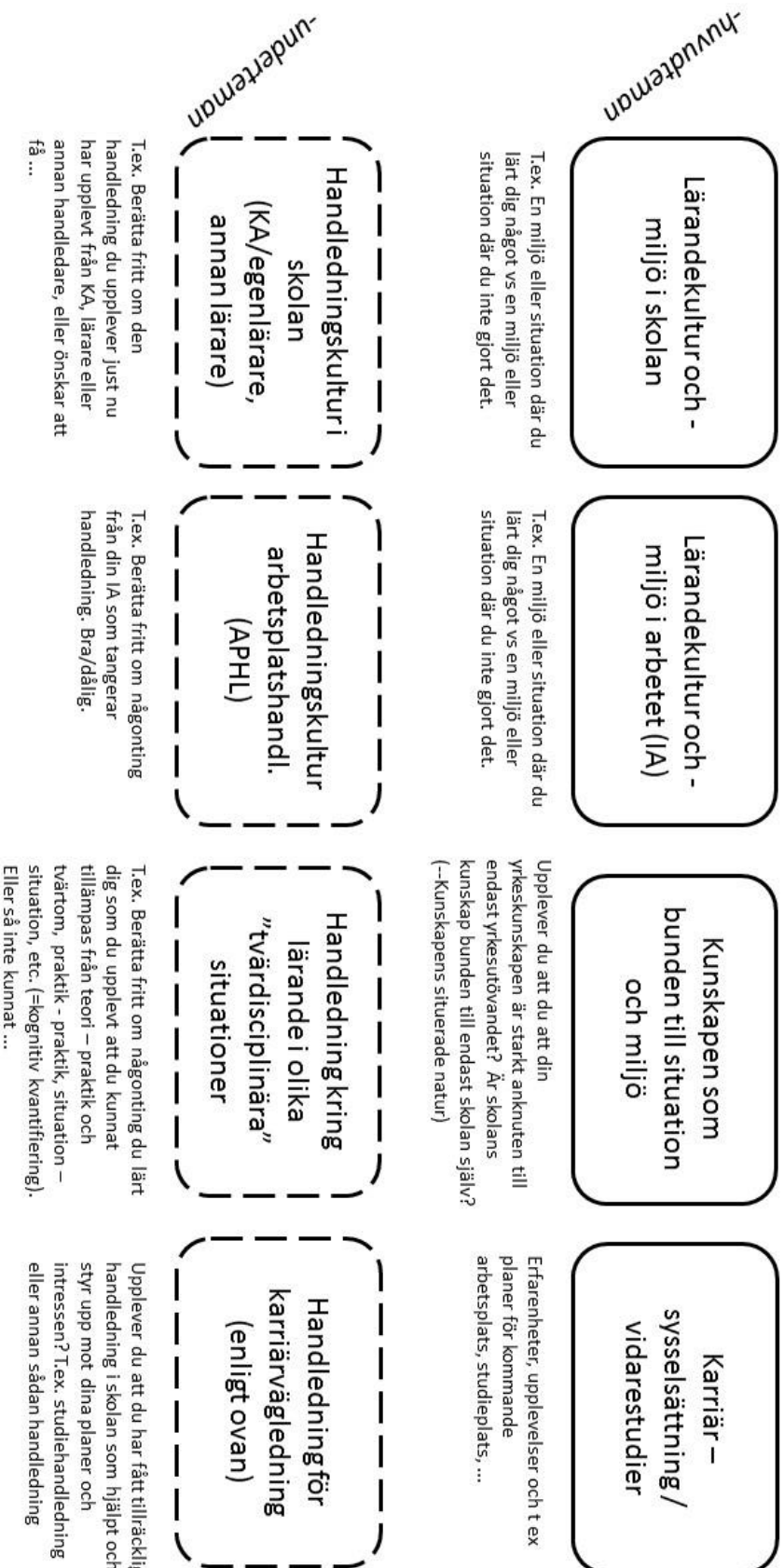
- Rouhite, P. (2005). Urakehitys ja kehittävä vuorovaikutus. i E. Poikela, *Osaaminen ja kokemus – työ, oppiminen ja kasvatus* (ss. 200-218). Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Rousseau, J.-J. (1762/1977). *Emile eller om uppfostran. Svensk översättning, del 1*. Bungay, Suffolk: Fletcher and Son Ltd, Norwich and Bound by Richard Clay.
- Seidman, I. (1998). *Interviewing as Qualitative Research. A Guide fr Reserchers in Education and the Social Sciences*. New York: Teachers Collage Press.
- Skagen, K. (2007). *Ett tema av yttersta betydelse. Om handledning under senmodernismen. I T. Kroksmark och K. Åberg (red.). Handledning i pedagogiskt*. Lund: Studentlitteratur.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Spangar, T. (2002). Ammattivalinnanohjaus kehkeytyvänä prosessina. i T. Spangar, H. Pasanen, & J. Onnismaa, *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimikentät* (ss. 14-23). Juva: WS Bookwell.
- Spangar, T., Pasanen, H., & Onnismaa (toim.), J. (2002). *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimikentät - förord*. Juva: WS Bookwell.
- Statistikcentralen. (den 10 09 2017). Finlands officiella statistik: Specialstuderande i yrkesutbildning efter plats för genomförande av undervisning 2004–2015. Tillgänglig ([http://www.stat.fi/til/erop/2016/erop\\_2016\\_2017-06-13\\_tie\\_001\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/erop/2016/erop_2016_2017-06-13_tie_001_fi.html)). Helsingfors, Finland. Hämtat från [http://www.stat.fi/til/erop/2016/erop\\_2016\\_2017-06-13\\_tie\\_001\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/erop/2016/erop_2016_2017-06-13_tie_001_fi.html)
- Statistikcentralen. (den 10 09 2017). Finlands officiella statistik: Tabellbilaga 1. Studerande i examensinriktad utbildning efter utbildningssektor 2014 och 2015. Tillgänglig ([http://www.stat.fi/til/opiskt/2015/opiskt\\_2015\\_2016-11-29\\_tau\\_001\\_sv.html](http://www.stat.fi/til/opiskt/2015/opiskt_2015_2016-11-29_tau_001_sv.html)). Helsingfors, Finland.
- Stensmo, C. (2007). *Pedagogisk filosofi. Uppl. 2:1*. Lund: Studentlitteratur.
- Svensson, L. (2014). *Introduktion till pedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Svensson, L. (2014b). Arbetsrelationer och lärandemiljöer. i Kock, *Lärande i arbetslivet. Möjligheter och utmaningar* (ss. 265-278). Odenshög: Institutionen för beteendevetenskap och lärande, Linköps universitet / Karin Almlöfs förlag.

- Svensson, L., & Brulin, G. (2014). Lärande som drivkraft för utveckling. i Kock, *Lärande i arbetslivet. Möjligheter och utmaningar* (ss. 279-). Odenshög: Institutionen för beteendevetenskap och lärande, Lindköps universitet / Karin almlöfs förlag.
- Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Söderholm, F. (2017). Nuorten koulutuspolkujen tukeminen minäpystyvyyttä vahvistamalla. i S. Puukari, K. Lappalainen, & M. Kuorelahti (toim.), *Ohjauksen ja neuvonnan erilaiset mallit ohjaustyön jäsentäjinä - peruslähtökohtia* (s. 171). Juva: Bookwell.
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tveiten, S. (2014). *Yrkesmässig handledning - mer än ord*. Lund: Studentlitteratur.
- Uljens, M. (1998). *Allmänpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Uljens, M. (2014). *Pedagogik, filosofi och politik. Studier i pedagogisk handlingsteori*. Vasa: Publikationer från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi.
- Utbildningsstyrelsen. (2014a). *TUTKE 2 TOIMEENPANON TUKIMATERIAALI*. Helsingfors.
- Utbildningsstyrelsen. (den 13 8 2017). *Kriterier för god handledning*. Hämtat från [http://www.oph.fi/download/158658\\_kriterier\\_for\\_god\\_handledning.pdf](http://www.oph.fi/download/158658_kriterier_for_god_handledning.pdf)
- Utbildningsstyrelsen. (den 28 09 2017b). *Utbildning och examina, yrkesutbildning*. Hämtat från [http://www.oph.fi/utbildning\\_och\\_examina/yrkesutbildning](http://www.oph.fi/utbildning_och_examina/yrkesutbildning) Utbildningsstyrelsen:
- Utbildningsstyrelsen. (den 05 12 2017c). *I reformen bryter vi ned gränser till förmån för yrkesutbildningens framtid*. Hämtat från Webbnyhet 29.5.2017: [http://www.oph.fi/stodireformen/103/0/i\\_reformen\\_bryter\\_vi\\_ned\\_granser\\_till\\_for man\\_for\\_yrkesutbildningens\\_framtid](http://www.oph.fi/stodireformen/103/0/i_reformen_bryter_vi_ned_granser_till_for_man_for_yrkesutbildningens_framtid)
- Utbildningsstyrelsen. (2017d). *Reformen av yrkesutbildningen - Roadshow, 16.11.2017*. Jakobstad: UBS.

- Utbildningsstyrelsen. (den 08 09 2017e). *Utbildningsstyrelsen e-grunder*. Hämtat från <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/sv>
- Utbildningsstyrelsen. (den 13 8 Föreskrift 94, 101/011/2014). *De centrala principerna för samarbetet mellan hemmet och läroanstalten samt för studerandevården och målen för den studerandevård som hör till undervisningsväsendet i handledande utbildning för grundläggande yrkesutbildning/Utarbetandet av en studerandehä. Hämtat från [http://www.oph.fi/lagar\\_och\\_anvisningar/laroplans-\\_och\\_examensgrunder/yrkesinriktade\\_grundexamina/ovriga\\_foreskrifter:](http://www.oph.fi/lagar_och_anvisningar/laroplans-_och_examensgrunder/yrkesinriktade_grundexamina/ovriga_foreskrifter:) [www,oph.fi](http://www.oph.fi)*
- Vaage, S. (2003). Perspektivtagning, rekonstruktion af erfaring og kreative læreprosesser: George Herbert Mead og John Dewey om læring. . i O. Dysthe (Ed.), *Dialog, Samspel og Læring* (ss. 129-149). Aarhus: Klim.
- Widerberg, K. (2002). *Kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Winman, T. (2014). Lärande i teori och praktik. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*.
- Virtanen, A. (2013). *Opiskelijoiden oppiminen ammatillisen peruskoulutuksen työssäoppimisen järjestelmässä*. Jyväskylä: Jyväskylän University Printing House.
- Wolff, L.-A. (2008). Drömmar i pedagogikens kraftfält. i M. Uljens (red.), *Det händer i pedagogiken* (ss. 35-64). Vasa: Publikationer från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi .
- Vuorinen, R., & Virolainen, M. (02 2017). Pääkirjoitus. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja 19 Okka Säätö*, ss. 4-19.
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Massachusetts and London, England: Harvard University Press.

## BILAGOR

1. *Temaintervjubotten*. Fungerade som stomme för intervjuerna.
2. *Inbjudan till deltagande i forskning*. Med egna bilagor:
  - (1) *Medgivande till medverkan i forskning*.
  - (2) *Urval och urvalskriterier*.

*Erfarenheter och tankar kring:*



PEDAGOGISK FORSKNING

Niklas Rosenblad

26.10.2017

## BREV - Inbjudan till deltagande i forskning

Hej!

Du har genom kriteriebaserat urval blivit vald att bidra till min forskning med en intervju.

Jag utför studier ledande till högre yrkeshögskoleexamen i teknik, ingenjör (högre YH). I mitt master's thesis -examensarbete (motsvarande pro gradu-avhandling) studerar jag pedagogisk handledning för yrkeskompetens och karriärvägledning i vår skola (Practicum).

Högskolan jag avlägger studien för är Yrkeshögskolan Novia vid programmet för teknologibaserat ledarskap, Vasa.

Forskningens arbetsrubrik är *Kunskapshandledning inom grundläggande yrkesutbildning. - En utvecklingsstudie och en kritisk överblick av pedagogiskt motiverad handledning i yrkesutbildningsreformens samtid*

Studien genererar en kvalitativ forskningsrapport som publiceras offentligt. Som metod använder jag ett hermeneutisk-kvalitativt forskningsangrepp.

Studien tar fasta på tidigare forskning inom området pedagogisk handledning och sociokultur, och är tänkt bidra till en större förståelse som grund i utvecklingsprocesserna för handledningsrutiner. Forskningsbidraget är tänkt stöda utvecklingsarbetet med nya modeller för grupphandledning till personligt växande, yrkeskompetens, yrkesidentitet och examen, samt efter examen bidra till möjligheterna för sysselsättning eller vidarestudier.

Som utgångsläge för studien står yrkesutbildningsreformen och den nya lagstiftningen för yrkesutbildning (531/2017) och förordningen (673/2017) för denna som träder i kraft 1.1.2018.

Ditt bidrag kommer att behandlas anonymt och återges på ett sådant sätt att du inte kan bli identifierad. Från allt material tas namn och sådan data som kunde leda till en identifiering av dig bort. Vad du säger kan ändå i korta textsnuttar om högst några meningar återges i min forskningsrapport. Detta

PEDAGOGISK FORSKNING

Niklas Rosenblad

26.10.2017

## BREV - Inbjudan till deltagande i forskning

görs i analysyfte. Allt lagrat material behandlas konfidentiellt. Forskningen görs enligt Forskningsetiska delegationens etiska principer till de punkter den förutsätts möta kraven i denna. Specifikt är dessa 1) respekt för den undersökta personens självbestämmande rätt, 2) undvikande av skador och 3) personlig integritet och dataskydd. Forskningen innehåller inte sådana moment att den skulle kräva skild begäran om utlåtande för etikprövning. (Forskningsetiska delegationen, 2009)

Intervjun är en halvstrukturerad temaintervju som beräknas ta mellan 15 och 45 minuter. Teman i intervjun är fyra stycken. Dessa berör studerandes (dina) upplevelser och erfarenheter kring

- 1) Lärandekultur och -miljö i skolan,
  - Undertema: handledningskultur gällande grupphandledare/klassansvarig lärare
- 2) lärandekultur och -miljö i arbetet (på IA-platser du har varit på),
  - Undertema: handledningskultur, aktivitet och moment gällande inläring i arbete
- 3) kunskapens (situerade) natur
  - Undertema: handledningskultur som kunde stöda kunskapens kvantifiering
- 4) Karriär-, sysselsättning / vidarestudier
  - Undertema: handledning och karriärvägledning

Obs! Du kan naturligtvis neka till att bidra till den här forskningen. Jag skulle ändå värdesätta ditt bidrag väldigt stort och är tacksam om du kan delta!

Jag tror att vi tillsammans kan föra en sak som bidrar till utvecklingen av en god handledningskultur inom yrkesutbildningen.

I Helsingfors 26.10.2017

Niklas Rosenblad, ingenjör (YH), yrkeslärare AmO

*Bilaga 2, s 3 (4). Samtycke till forskningsdeltagande.*

PEDAGOGISK FORSKNING

Niklas Rosenblad

26.10.2017

## BREV - Inbjudan till deltagande i forskning

## BILAGA 1

Jag samtycker till att delta i Niklas Rosenblads forskning kring pedagogisk handledning. Mitt bidrag är att ställa upp på en temaintervju.

Födelseid (dd.mm.åååå) / Namn Efternamn

--	--

Plats och datum

Underskrift

--	--

I fall jag inte är myndig (fyllt 18 år) vid tidpunkten för intervjun:

Min vårdnadshavares/förälders underskrift

Plats och datum

Underskrift

--	--

*Bilaga 2, s 4 (4). Urval och urvalskriterier.*

PEDAGOGISK FORSKNING

Niklas Rosenblad

26.10.2017

## BREV - Inbjudan till deltagande i forskning

## BILAGA 2

## URVAL OCH URVALSKRITERIER

Urval

Enligt forskningsplanen kallas alla studerande från en eller flera studerandegrupper ut för deltagande i forskningsintervju.

Urvalsgruppen är tredje årets studerande vid de tekniska examensprogrammen och linjerna el- och automationsteknik samt el- och energiteknik vid Yrkesinstitutet Practicum / Svenska Framtidsskolan i Helsingforsregionen AB.

Urvalskriterier

Kriterierna jag ställt för urvalet är:

- 1) Tredjeårets studerande
- 2) Har inte forskaren själv som grupphandledare eller huvudsaklig lärare
- 3) Studerande är som grupp antagna genom gemensam ansökan eller dess kompletteringsansökan åren 2013-2015.
- 4) Studerande är i systemet inskrivna som närvarande höstterminen 2017